



MODELOS IBÉRICOS DE ENSINO SUPERIOR A DISTÂNCIA NO CONTEXTO MUNDIAL

Hermano Duarte de Almeida e Carmo

MODELOS IBÉRICOS DE ENSINO SUPERIOR A DISTÂNCIA NO CONTEXTO MUNDIAL

DISSERTAÇÃO DE DOUTORAMENTO EM CIÊNCIAS DE EDUCAÇÃO
[ESPECIALIZAÇÃO EM ORGANIZAÇÃO DE SISTEMAS DE FORMAÇÃO]

Hermano Duarte de Almeida e Carmo

Sob orientação dos Professores Catedráticos:

Doutora Maria Beatriz Rocha-Trindade

Doutor Óscar Soares Barata

UNIVERSIDADE ABERTA
LISBOA
1994

[versão digital | 2021]

Título

**MODELOS IBÉRICOS DE ENSINO SUPERIOR A DISTÂNCIA NO CONTEXTO MUNDIAL
DISSERTAÇÃO DE DOUTORAMENTO EM CIÊNCIAS DE EDUCAÇÃO
[ESPECIALIZAÇÃO EM ORGANIZAÇÃO DE SISTEMAS DE FORMAÇÃO]**

Autor

HERMANO DUARTE DE ALMEIDA E CARMO

Produção

SERVIÇOS DE PRODUÇÃO DIGITAL

Edição

UNIVERSIDADE ABERTA 2021

Coleção

EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA E ELEARNING | N.º 12

ISBN

978-972-674-887-8

DOI

<https://doi.org/10.34627/ds7y-3c61>

Este livro é editado sob a Creative Commons Licence, CC BY-NC-ND 4.0

De acordo com os seguintes termos:

Atribuição - Uso Não-Comercial - Proibição de realização de Obras Derivadas



O texto agora editado em e-book corresponde à versão da tese revista pelo autor e disponibilizada em 2015 no Repositório da Universidade Aberta

Conselho Editorial da UAb



À MARGARIDA,
À SARA
E AO SIMÃO



PLANO DA OBRA NA VERSÃO ORIGINAL

INTRODUÇÃO

1. Pontos de partida
2. Metodologia adoptada
3. Agradecimentos

PRIMEIRA PARTE - O MUNDO CONTEMPORÂNEO E O ENSINO A DISTÂNCIA

CAPÍTULO 1 - A EDUCAÇÃO NO MUNDO CONTEMPORÂNEO

1. A mudança acelerada
2. Uma geopolítica social
3. O controlo do sistema social
4. Respostas dos sistemas educativos
5. Síntese

CAPÍTULO 2 - CONTRIBUIÇÃO DO ENSINO A DISTÂNCIA

1. Questões prévias
2. Viagem pelo presente
3. Um olhar de outro ângulo
4. Em jeito de síntese: importância estratégica do ensino a distância

SEGUNDA PARTE - MODELOS IBÉRICOS DE ENSINO SUPERIOR A DISTÂNCIA

CAPÍTULO 3 - O ENSINO SUPERIOR A DISTÂNCIA EM ESPANHA

1. O contexto
2. Fundação da Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED)
3. Caracterização e evolução da procura
4. Caracterização e evolução da oferta
5. Organização e funcionamento
6. *Os centros asociados*
7. Resultados
8. Síntese

CAPÍTULO 4 - O ENSINO SUPERIOR A DISTÂNCIA NA ESTREMADURA

1. O contexto
2. Caracterização e evolução da procura
3. Caracterização e evolução da oferta
4. Organização e funcionamento
5. A eficácia da UNED como instrumento de desenvolvimento dos recursos humanos da região da Extremadura
6. Síntese

CAPÍTULO 5 - O ENSINO SUPERIOR A DISTÂNCIA NA GALIZA

1. O contexto
2. O *centro asociado* de Pontevedra
3. O *centro asociado* de La Coruña
4. Síntese

CAPÍTULO 6 - ENSINO SUPERIOR A DISTÂNCIA EM PORTUGAL

1. O contexto
2. Antecedentes, nascimento e evolução da Universidade Aberta
3. Caracterização e evolução da procura
4. Caracterização e evolução da oferta
5. Organização e funcionamento
6. Os centros de apoio
7. Resultados
8. Síntese

TERCEIRA PARTE - REFLEXÕES FINAIS

CAPÍTULO 7 - PARA UMA SOCIOLOGIA DA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA

1. A complexificação do processo educativo formal
2. Um percurso convergente: o crescimento da formação contínua
3. Emergência de uma sociologia da educação a distância
4. Pistas em aberto
5. Síntese

CONCLUSÃO

1. O contexto
2. Análise contrastiva dos modelos ibéricos
3. Ameaças
4. Oportunidades

BIBLIOGRAFIA CONSULTADA

ANEXOS

ÍNDICE

Plano da obra na versão original	
Índice	
INTRODUÇÃO	15
1. Pontos de partida	16
Modelo de análise organizacional	16
Perspectiva sociológica da educação	22
2. Metodologia adoptada	25
Condicionantes gerais	26
Organização da pesquisa	28
Limites do trabalho	32
3. Agradecimentos	34
PRIMEIRA PARTE – O MUNDO CONTEMPORÂNEO E O ENSINO A DISTÂNCIA	36
CAPÍTULO 1 – A educação no mundo contemporâneo	37
Sumário	37
Considerações prévias	38
1. A mudança acelerada	41
1.1. O processo de mudança	41
1.2. O conteúdo da mudança	47
1.3. Macrotendências	53
1.4. Primeira síntese: efeitos da mudança na educação	63
2. Uma geopolítica social	70
2.1. Problemas sociais e desenvolvimento	71
2.2. Problemas de desorganização social	74
2.3. Problemas de anomia e de comportamento desviado	87
2.4. Segunda síntese: efeitos da geopolítica social na educação	87
3. O controlo do sistema social	88
3.1. A crescente participação popular	89
3.2. A emergência de um socialismo de mercado	91
3.3. A privatização do Estado Providência	93
3.4. Os novos poderes	94
3.5. Terceira síntese: efeitos dos novos sistemas de poder na educação	103
4. Respostas dos sistemas educativos	104
4.1. Os factores de produção	105
4.2. Os produtos	113

4.3. Quarta síntese: a crise actual	119
5. Síntese	120
CAPÍTULO 2 – Contribuição do ensino a distância	122
Sumário	122
1. Questões prévias	123
1.1. Novas apostas	123
1.2. Aprendizagem aberta	123
1.3. O Ensino a distância	125
1.4. A Mediatização, eixo estratégico do ensino a distância	127
1.5. Desenvolvimento dos sistemas de ensino superior e formação a distância	128
2. Viagem pelo presente	128
2.1. Uma visão exploratória	128
2.2. Casos paradigmáticos	134
2.2.1. O ensino e a formação a distância em África	135
2.2.2. O ensino e a formação a distância na Ásia	140
2.2.3. O ensino e a formação a distância na Oceânia	153
2.2.4. O ensino e a formação a distância na América Latina	159
2.2.5. O ensino e a formação a distância na América do Norte	164
2.2.6. O ensino e a formação a distância na Europa	168
3. Um olhar de outro ângulo	183
3.1. Os contextos	184
3.2. A procura	187
3.3. A oferta	192
3.4. Os sistemas organizacionais	200
3.5. Resultados	204
4. Em jeito de síntese: importância estratégica do ensino a distância	215
4.1. Revelador institucional	215
4.2. Produtor de materiais educativos	217
4.3. Distribuidor de bens e serviços educacionais	218
4.4. Criador de competências de aprendizagem autogerida	218
4.5. Produtor de sinergia do sistema educativo	219
SEGUNDA PARTE – OS MODELOS IBÉRICOS DE ENSINO SUPERIOR A DISTÂNCIA	220
CAPÍTULO 3 – O ensino superior a distância em Espanha	222
Sumário	222

1. O contexto	223
1.1. Espanha: quadro geral	223
1.2. Sistema não universitário de ensino a distância	229
2. Fundação da Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED)	230
2.1. Criação legal da UNED: o decreto 2310/72	231
2.2. Regulamentação das actividades: o decreto 3114/74	232
2.3. Os estatutos: o decreto real 1287/85	233
2.4. Dificuldades iniciais	234
3. Caracterização e evolução da procura	235
3.1. Evolução da procura global	235
3.2. Distribuição geográfica	240
3.3. Evolução da composição dos sexos	246
3.4. Idade	247
3.5. Estado civil	250
3.6. Características socioeconómicas	252
3.7. Nível e tipo de instrução à data da matrícula	253
3.8. Licenciatura procurada	255
3.9. Síntese	257
4. Caracterização e evolução da oferta	259
4.1. Cursos	259
4.2. Materiais	262
4.3. Serviços de apoio à aprendizagem	267
5. Organização e funcionamento	270
5.1. Estrutura formal	270
5.2. Corpo docente	272
5.3. Representação estudantil	275
5.4. Acesso aos cursos	275
5.5. Calendário lectivo	276
5.6. Exames	276
6. Os centros associados	278
6.1. Criação e financiamento	278
6.2. Funções de um centro	281
6.3. Rede existente	283
6.4. Organização do centro associado	286
6.5. Relações da sede com os centros	288
7. Resultados	288

7.1. O ponto de vista dos estudantes	289
7.2. Imagem na imprensa	293
7.3. A questão dos abandonos	295
7.4. Rendimento académico	299
7.5. Os licenciados produzidos pela UNED	301
7.6. Os custos	304
7.7. Desafios e estratégias	305
8. Síntese	306
8.1. Elementos-chave do modelo espanhol de ensino a distância	306
8.2. Primeiras hipóteses sobre os efeitos do sistema de ensino a distância espanhol no desenvolvimento dos recursos humanos locais	309
CAPÍTULO 4 – O Ensino a distância na Estremadura	312
Sumário	312
1. O contexto	313
1.1. A Região da Estremadura	313
1.2. Criação do Centro Regional da Estremadura e implantação local	317
2. Caracterização e evolução da procura	320
2.1. Evolução global da procura	320
2.2. Estrutura etária	323
2.3. Distribuição dos sexos	325
2.4. Estado civil	328
2.5. Modo de ingresso	329
2.6. Características da matrícula	330
2.7. Licenciatura procurada (Carrera)	331
2.8. Origem socioeconómica	332
3. Caracterização e evolução da oferta	334
3.1. Apoio tutorial	334
3.2. Biblioteca	335
3.3. Reuniões (<i>convivencias</i>)	336
3.4. Colóquios e outros módulos não formais (MNF)	336
3.5. Materiais	338
3.6. Outras actividades	338
4. Organização e funcionamento	339
4.1. Organização dos recursos humanos	339
4.2. Ligações com a sede da UNED	341
4.3. Financiamento	342

5. Eficácia da UNED como instrumento de desenvolvimento dos recursos humanos da região da Estremadura	344
5.1. O Centro Regional da Estremadura e a região	344
5.2. Os licenciados estremenhos	345
5.3. Eficácia da UNED na Estremadura	348
5.4. Síntese	350
CAPÍTULO 5 – O ensino superior a distância na Galiza	354
Sumário	354
1. O contexto	355
1.1. A região da Galiza e as suas quatro províncias	355
1.2. Aspectos demográficos	358
1.3. Aspectos económicos	368
1.4. A educação	374
2. O Centro Regional de Pontevedra	375
2.1. Criação do Centro e implantação local	375
2.2. Caracterização e evolução da procura	380
2.3. Caracterização e evolução da oferta	389
2.4. Organização e funcionamento	391
2.5. O centro regional de Pontevedra e a região	394
3. O centro associado de la Coruña	397
3.1. Criação do centro e implantação local	397
3.2. Caracterização e evolução da procura	403
3.3. Caracterização e evolução da oferta	410
3.4. Organização e funcionamento do <i>centro asociado</i>	412
3.5. O <i>centro asociado</i> de La Coruña e a região	415
4. Síntese	418
CAPÍTULO 6 – O ensino superior a distância em Portugal	421
Sumário	421
1. O contexto	422
1.1. Portugal: quadro geral	423
1.2. Implicações no sistema educativo	431
2. Antecedentes, nascimento e evolução da Universidade Aberta	439
2.1. Antecedentes	439
2.2. Nascimento da Universidade Aberta	454
2.3. Breve história da infância da Universidade Aberta	458
3. Caracterização e evolução da procura	467

3.1. Evolução da procura global	468
3.2. Perfil sociodemográfico da população discente	474
3.3. Curso procurado	482
3.4. Síntese	486
4. Caracterização e evolução da oferta	487
4.1. Cursos	488
4.2. Materiais	494
4.3. Serviços de apoio à aprendizagem	504
4.4. Investigação e desenvolvimento	507
5. Organização e funcionamento	509
5.1. Estrutura orgânica	509
5.2. Recursos humanos	516
5.3. Representação estudantil	519
5.4. Calendário lectivo	521
6. Centros de apoio	523
6.1. Princípio da rede de segurança	524
6.2. Critérios de funcionamento	525
6.3. Alguns elementos sobre o trabalho dos centros de apoio	525
6.4. Organização do centro de apoio	527
6.5. Relações da sede com os centros	527
7. Resultados	528
7.1. O ponto de vista dos estudantes	528
7.2. Imagem na imprensa	531
7.3. O rendimento académico	533
7.4. Os diplomados produzidos	534
7.5. Os custos	537
7.6. Desafios e estratégias	540
8. Síntese	544
8.1. Elementos-chave do modelo português de ensino superior a distância	544
8.2. Efeitos do sistema de ensino superior a distância português no desenvolvimento dos recursos humanos nacionais e locais: reflexões e hipóteses	548
TERCEIRA PARTE – REFLEXÕES FINAIS	551
CAPÍTULO 7 – Para uma sociologia da educação a distância	552
Sumário	552
1. A Complexificação do processo educativo formal	553

1.1. Da unidireccionalidade à multidireccionalidade do processo educativo	553
1.2. A educação de adultos: da pedagogia à andragogia	557
2. Um percurso convergente: o crescimento da formação contínua	563
2.1. As raízes	563
2.2. Formação e socialização política: a questão da formação cívica	565
2.3. A formação em contexto profissional	567
3. Emergência de uma sociologia da educação a distância	573
3.1. Horizontes da pesquisa	574
3.2. Áreas da pesquisa	575
3.3. Posicionamento deste estudo	579
4. Pistas em aberto	580
4.1. Pistas no que respeita à teoria geral	581
4.2. Pistas para o estudo dos sistemas ensinantes	582
4.3. Pistas para o estudo dos sistemas de comunicação educacional	583
4.4. Pistas para o estudo dos sistemas aprendentes	584
5. Síntese	585
CONCLUSÃO	586
O contexto	587
Análise contrastiva dos modelos ibéricos	591
Ameaças	598
Oportunidades	600
BIBLIOGRAFIA	602
Legislação consultada (ordenada cronologicamente)	637
Legislação portuguesa	637
Legislação espanhola sobre o ensino a distância em Espanha	640
ANEXOS	642
Anexo 1 – Guia de entrevista utilizado em La Coruña, Pontevedra e Mérida	643
Anexo 2 – Guia de entrevista utilizado em Madrid	646
Anexo 3 – Memorando sobre o conteúdo funcional das funções de assistente da UAb	650
Anexo 4 – Lista exemplificativa de temas desenvolvidos em convívios e em módulos não formais realizados no C. R. da Estremadura	654

INTRODUÇÃO



1. PONTOS DE PARTIDA

A presente dissertação tem como objectivo comparar duas organizações de ensino superior a distância, a Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED) de Espanha, e a Universidade Aberta (UA) de Portugal, como instrumentos de desenvolvimento de recursos humanos, no contexto global da problemática da educação no mundo contemporâneo e da contribuição dada pelo ensino a distância.

Para empreender tal tarefa, optou-se por uma estratégia interdisciplinar com recurso, todavia, de forma mais frequente, às contribuições da Sociologia das Organizações e da Sociologia da Educação.

MODELO DE ANÁLISE ORGANIZACIONAL

O facto de se enquadrar numa perspectiva de análise organizacional, é uma resultante natural do percurso do autor em busca de respostas sobre as questões da eficácia e da eficiência das organizações.

Ao longo de um itinerário de vinte e dois anos de vida profissional fomo-nos confrontando quotidianamente com esta questão, primeiramente no exercício de funções técnicas na função pública, mais tarde como dirigente e como docente do ensino superior.

As primeiras tentativas de equacionar o problema, foram feitas no quadro teórico e metodológico disciplinar da Psicossociologia das Organizações, conduzidas pelo saudoso Doutor Manuel Tavares da Silva, a partir das contribuições de Lewin¹, Moreno², Rogers³ e da corrente francesa de Análise Institucional⁴. Esta perspectiva de análise e de intervenção, partia claramente do **reconhecimento da importância dos grupos no seio das organizações** e da consequente necessidade de entender a sua dinâmica⁵ para melhor poder intervir.

¹ Lewin, Kurt (1967), *Psychologie Dynamique*, Paris, PUF; (1973) *Dinâmica de Grupo*, S.Paulo, Cultrix (2.ª ed.); (s/d), *Teoria de Campo em Ciência Social*, (c.1951), S. Paulo, Livraria Pioneira.

² Moreno, J.L. (1962), *Fundamentos de la Sociometria* (Original: *Who shall Survive?* de 1953), Buenos Aires Paidós.

³ Rogers, Carl (1974), *Terapia Centrada no Paciente*, Lisboa, Moraes (ed. original de 1951); (s/d), *Tornar-se Pessoa*, Lisboa, Moraes (2.ª ed. ed. original de 1961); (1986), *Grupos de Encontro*, Lisboa, Moraes (6.ª ed.).

⁴ Vide Lapassade, Georges (1970), *Groupes, Organizations et Institutions*, Paris, Gauthier-Villars; Lapassade, G. e Lourau, R. (1975), *Para um Conhecimento da Sociologia*, Lisboa, Assírio e Alvim; e Hess, Rémi (1982) *Sociologia de Intervenção*, Porto, Rés.

⁵ Sobre a abordagem clássica da dinâmica de grupos, vide Zander e Cartwright (1967), *Dinâmica de Grupo. Pesquisa e Teoria*, S.Paulo, Herder; Maisonneuve, Jean (s/d) *A Dinâmica de Grupos*, Lisboa, Livros do Brasil (ed. original de 1967); Luft, Joseph (1968), *Introdução à dinâmica de grupos*, Lisboa, Moraes; Mucchielli, Roger (1977), *La Dynamique des groupes*, Paris, Entreprise moderne d'Édition et Libraires Techniques 8.ª ed.

Um seminário realizado em 1981, sob orientação de J.Ardoino sobre *A Dimensão Humana e Institucional das Organizações*, marcou o começo de uma viragem para uma visão mais integrada. De acordo com aquele autor, a análise das organizações pode situar-se em vários planos de complexidade crescente: o da **estratégia pessoal dos actores**, o das suas **interacções**, o dos **grupos** em presença, o das **organizações** vistas como um todo e o das **instituições**⁶.

Três anos mais tarde, confrontámo-nos com a necessidade de **privilegiar a quarta daquelas dimensões (a da organização como um todo)**, quando assumimos a coordenação de um grupo-tarefa encarregado de conceber um quadro de indicadores de gestão para o Centro Regional de Segurança Social de Lisboa. Tratando-se de uma organização gigantesca⁷, a aproximação analítica centrada nos grupos em presença afigurava-se claramente desadequada, correndo-se o risco de cair no *síndrome de paralisia por análise*⁸, dada a sua multiplicidade.

O encaminhamento da pesquisa para uma escala de análise mais alargada, levou a aproximarmo-nos da **abordagem sistémica**. Para além de constituir um excelente **esperanto científico**, pelas possibilidades de comunicação que abre a especialistas de áreas diferentes do saber, constitui um **modelo de análise adequado ao estudo de organizações complexas**, permitindo a sua observação holística, a selecção dos seus principais subsistemas e respectivas relações.

Nessa fase, foi de particular importância a contribuição de Joël de Rosnay⁹ e de Jacques Melése¹⁰: o primeiro por mostrar as virtualidades da abordagem sistémica aplicadas a diferentes escalas analíticas, o segundo por aplicar especificamente esta perspectiva à realidade organizacional.

A pesquisa desenvolvida ao longo de todo o programa do Mestrado em Ciência

⁶ Estes planos de análise já tinham aliás sido defendidos por Ardoino anos antes quando havia prefaciado um livro de Michel Lobrot sobre estas questões, considerado clássico: Lobrot, Michel (1966) *A Pedagogia Institucional*, Lisboa, Iniciativas Editoriais (Introdução de Rui Grácio).

⁷ Destinado a servir uma população potencial de 2.1 milhões de pessoas distribuídas assimetricamente por 202 freguesias e 15 concelhos, com 700 mil beneficiários e 300 mil contribuintes, o CRSSL integrava 16 Direcções de Serviços, 49 Repartições e Divisões para além de várias dezenas de Estabelecimentos, espalhados por 67 edifícios. Cfr. Carmo, Hermano (1987), *Os Indicadores como Ferramentas de Inovação*, in Actas do Congresso Ibero-Americano de Segurança Social, Lisboa, MESS.

⁸ Este síndrome, sugestivamente descrito por Tom Peters e Robert Watermann - (1987) *Na Senda da Excelência*, Lisboa, D. Quixote (ed. original de 1982) - caracteriza-se por uma dada organização paralisar a sua actividade principal, em virtude de canalizar grande parte da sua energia produtiva para responder às questões postas pelas unidades orgânicas que a querem analisar.

⁹ Rosnay, Joël de (1977), *O Macrocópio. Para uma visão global*, Lisboa, Arcádia (ed. original de 1975).

¹⁰ Melése, Jacques (s/d), *L'Analyse modulaire des systèmes de gestion*, Paris, Éditions Hommes et Techniques.

Política, conduziu-nos ao estudo de autores como David Easton¹¹, Karl Deutch¹² e Jean-William Lapierre¹³, que aplicam a abordagem sistémica ao estudo dos sistemas políticos, tal como Parsons já havia feito para o sistema social no seu conjunto; e a outros, como Lucien Mehel¹⁴ e Amitai Etzioni¹⁵ que, com a mesma perspectiva, se dedicaram à análise do aparelho de Estado. A dissertação de Mestrado que se lhe seguiu, foi significativamente influenciada por esta óptica, permitindo entender algumas características comuns dos dirigentes da Administração Pública portuguesa, tomados como um subsistema do Aparelho de Estado.

Em consequência de um convite para a organização de um seminário sobre Análise e Intervenção Organizacional no âmbito do primeiro Curso para Técnicos em Sistemas de Informação¹⁶ foi retomado o nível *meso* da pesquisa em curso, confrontado com o desafio pedagógico de ensinar, a jovens com o 12.º ano e com uma formação complementar em tecnologias de informação, um método que lhes permitisse integrarem-se rapidamente nas organizações onde se propunham ser agentes de mudança tecnológica. Desse trabalho emergiu um modelo¹⁷ de análise organizacional, denominado *modelo do avião*, alicerçado no exame de seis variáveis: o ambiente externo (AE), as entradas (E), o ambiente interno (AI), as saídas (S), a rapidez de resposta (RR) e a qualidade da resposta (QR)¹⁸ (figura 0.1).

¹¹ "A este respeito três títulos são essenciais entre a sua obra: *The Political System*, *An Inquire into the State of political Science* (1953), *A Framework for Political analysis* (1965) e sobretudo *A Systems Analysis of political Life* (1965)" Cit in Schwatzenberg, Roger-Gérard (1979), *Sociologia Política. Elementos de Ciência Política*, S. Paulo, Difel, pag. 128.

¹² Deutch, Karl (1963) *The Nerves of Governement, Models of Political Communication and Control*, New York.

¹³ Lapierre, J.-W. (s/d), *A análise dos Sistemas Políticos*, Lisboa, Rolim.

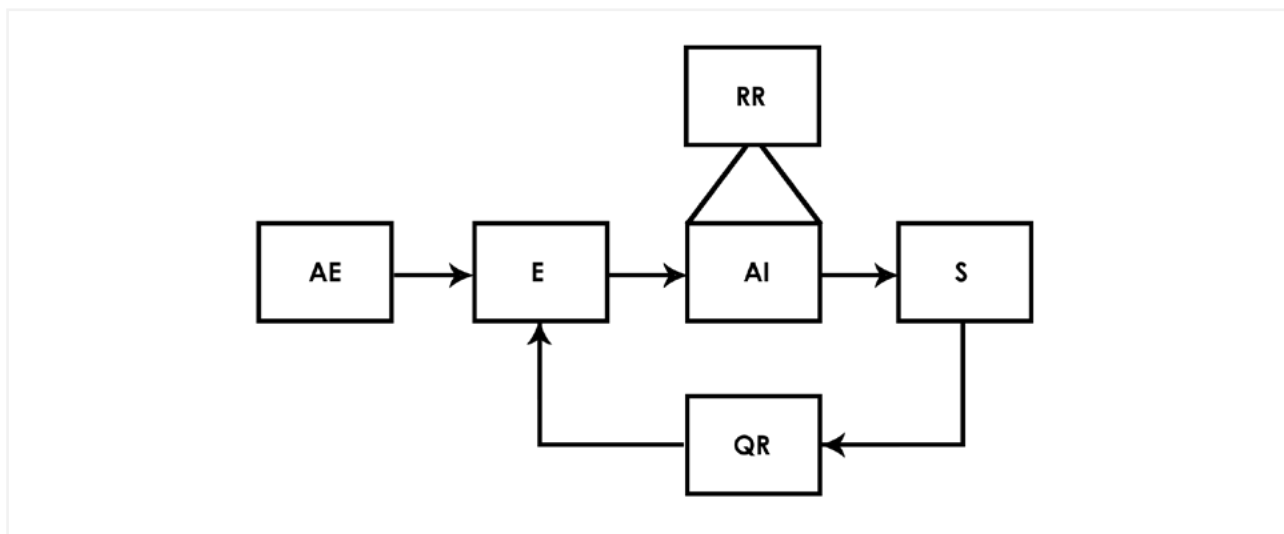
¹⁴ Mehel, L. (1970/71), *Elementos de uma Teoria Cibernética da Administração*, Lisboa, AAISCSPU (policopiado).

¹⁵ Etzioni, Amitai (1984) *Organizações Modernas*, S. Paulo, Livraria Pioneira (7.ª ed. Ed. original de 1964); (1974), *Análise Comparativa de Organizações complexas*, S. Paulo, Zahar (ed. original de 1966). A análise deste autor, é particularmente fecunda por saltar as tradicionais barreiras entre o estudo de organizações públicas e privadas.

¹⁶ O convite foi-nos endereçado pelo Prof. Doutor José Manuel Tribolet, tendo-se o referido seminário realizado no FUNDETEC em 1986.

¹⁷ Utiliza-se o termo modelo com o significado habitual que tem nas Ciências Sociais: "Procurar compreender um fenómeno social, é fazer-se dele uma representação, ao mesmo tempo simplificada, e no entanto, respeitadora da sua complexidade.(...) Chamar-se-á modelo ao produto dessa elaboração"; in Boudon, Raymond et al (coordenação) (1990), *Dicionário de Sociologia*, Lisboa, D.Quixote (ed. original de 1989).

¹⁸ A descrição do modelo do avião na sua forma inicial sairia fora do âmbito deste trabalho. A sua citação tem apenas o intuito de fornecer ao leitor elementos que lhe permitam entender como foi construído o modelo de análise organizacional que seguimos nesta dissertação. Para um melhor esclarecimento cfr. Carmo, H. (1986) *Análise e Intervenção Organizacional*, Lisboa, FUNDETEC.



Fonte: Carmo, Hermano (1986), *Análise e Intervenção organizacional*, Fundetec, Lisboa.

FIGURA 0.1 – Modelo do avião

Progressivamente aperfeiçoado com a reflexão sobre várias contribuições da área da Sociologia das Organizações¹⁹ e da Teoria da Gestão²⁰, e testado em diversas organizações²¹, o *modelo do avião* serviu de ponto de partida para a estruturação do modelo de análise adoptado no presente trabalho. Descritas em linhas genéricas as suas raízes, vejamos seguidamente como o aplicámos.

No **capítulo primeiro**, procuram-se discutir os principais aspectos que emolduram os sistemas educativos no mundo contemporâneo. A partir da selecção de três processos estruturadores da sociedade actual fazem-se deles emergir seis tipos de necessidades educativas (AE). Seguidamente, tomando o sistema educativo como uma indústria de ensino, foram considerados os seus factores de produção (E) e os seus produtos (S). Esse capítulo é concluído tecendo algumas considerações sobre os resultados insuficientes dos sistemas educativos convencionais (RR e QR), donde emerge a necessidade de diversificar a oferta educativa.

¹⁹ Nomeadamente pelas seguintes contribuições: Perrow, Charles (1981), *Análise Organizacional: Um Enfoque Sociológico*, S. Paulo, Atlas (ed. original de 1970); Bilhim, João (1988), *Cultura Organizacional: Estudo do Instituto de Engenharia de Sistemas e Computadores*, (dissertação de mestrado), Lisboa, ISCSP (ed. autor), policopiado; (1991), *Cultura organizacional: Moda ou Paradigma*, in "Lusíada, Revista de Ciência e Cultura", Universidade Lusíada, Série de Gestão, n.º 1, Abril de 1991, Lisboa, pp. 63-84; (1993), *Factores Organizacionais do Sistema Português de I&D* (dissertação de doutoramento), Lisboa, ISCSP (ed. autor); e Neto, João Pereira (1988), *Cultura Organizacional das Empresas Portuguesas Face aos Desafios da CEE*, Lisboa, APTGRH.

²⁰ Sobretudo pelas contribuições de Guest, Robert, Hersey, Paul e Blanchard, Kenneth (1980), *A Mudança Organizacional através da Liderança Eficaz*, S. Paulo, Multimedia Tecnologia Educacional; Drucker, Peter (1986), *Inovação e Gestão*, Lisboa, Presença; Hersey, Paul e Blanchard, Kenneth (1986), *Psicologia para Administradores. A Teoria e as Técnicas da Liderança Situacional*, S. Paulo, E.P.U.; Peters e Watermann (1987), op. cit; e Naisbitt, John (1987), *Reinventar a Empresa*, Lisboa, Presença.

²¹ Nomeadamente no sector da Segurança Social, em mais de uma dezena de seminários, para dirigentes daquele sector, sobre *A Problemática das Organizações*, que co-orientámos com João Bilhim e Miguel Andrade. Sobre a aplicação da abordagem sistémica ao sistema educativo, vide UNESCO (1980), *O Educador e a Abordagem Sistémica*, Lisboa, Estampa (ed. original de 1976).

Como se observa na figura 0.2, o ambiente interno dos sistemas educativos foi propositadamente negligenciado, dado que transcende o objecto deste trabalho.

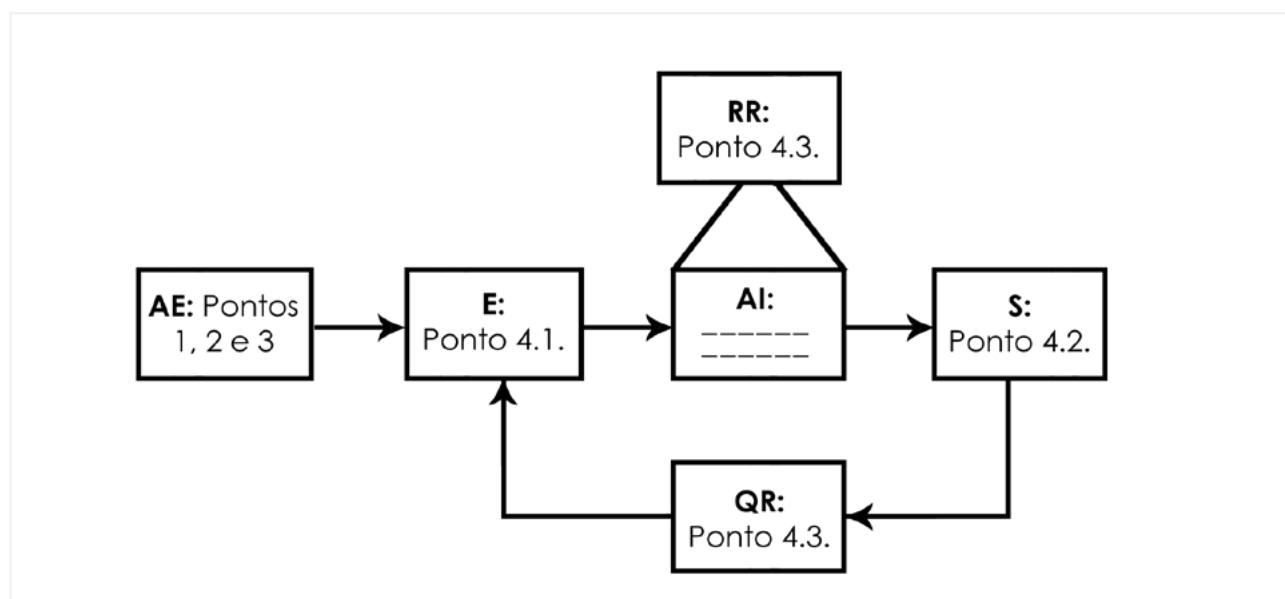


FIGURA 0.2 – Os Sistemas Educativos em Geral (Capítulo 1)

Mudando a escala da análise, todo o primeiro capítulo passa a situar-se no contexto (AE) dos sistemas de ensino a distância, assunto do **segundo capítulo** (figura 0.3).

Após uma reflexão de natureza conceptual sobre este tipo de ensino e depois de se fazer uma caminhada descritiva pelos cinco continentes, sistematiza-se a situação do ensino a distância voltando novamente a uma abordagem sistémica (Cap. 2, pontos 3. e 4.).

Deste modo, começa-se por examinar a diversidade dos contextos em que funcionam os diversos sistemas observados (AE), as características da Procura (E) e da Oferta (S), os sistemas organizacionais em presença (AI) os resultados observados e a importância estratégica deste tipo de ensino (QR e RR²²).

Nos quatro capítulos que integram a segunda parte, procurou-se seguir a mesma lógica a duas escalas ainda mais reduzidas (figura 0.4): à escala de uma Universidade Aberta como um todo organizacional (**capítulos 3 e 6**) e à escala de um Centro Associado (**capítulos 4 e 5**).

²² Tal como em relação ao primeiro capítulo decidimos aglutinar os dois elementos do modelo inicial - RR e QR - na designação "resultados", uma vez que a esta escala seria difícil uma análise mais fina.

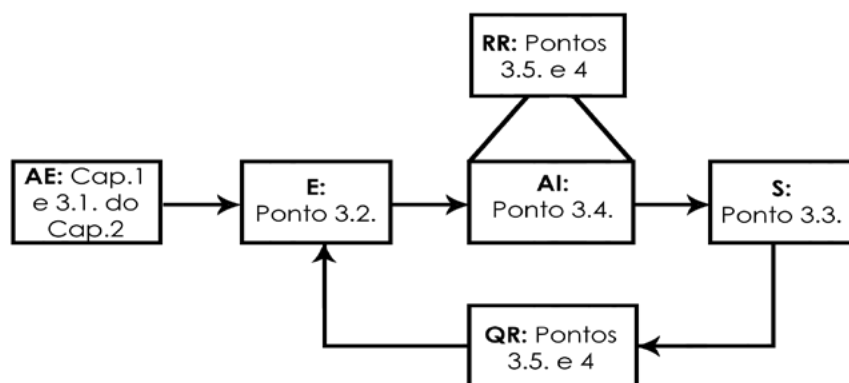
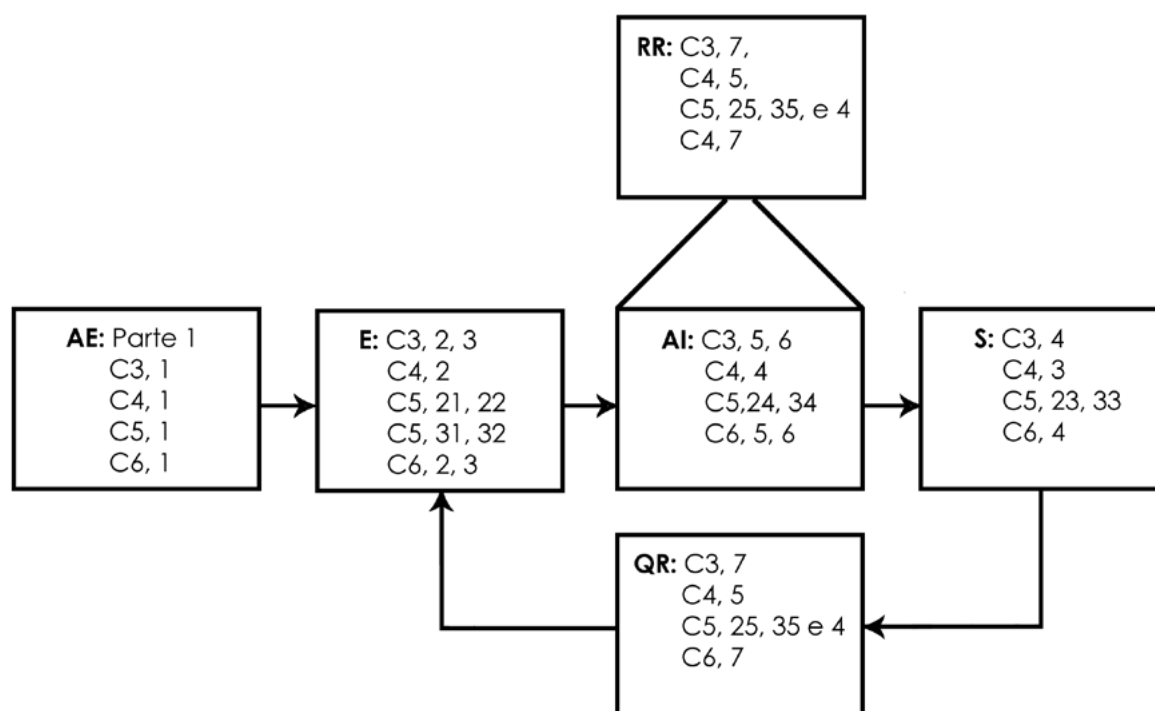


FIGURA 0.3 – Os Sistemas de Ensino a Distância (Capítulo 2)



Legenda: C: Capítulo; Ex.: C3,1 significa Capítulo 3, ponto 1. C5,21,22 significa capítulo 5 pontos 2.1. e 2.2.
FIGURA 0.4 – Os Sistemas Ibéricos de Ensino Superior a Distância a duas diferente escalas (Capítulos 3,4,5 e 6)

Com este processo, julgamos ter conseguido **analisar de forma lógica três diferentes níveis de complexidade** - mundial, organizacional e regional - **e comparar duas organizações de diferente dimensão, em estádios de maturidade institucional bem diversos.**

De tal comparação, extraíram-se as principais **linhas mestras** de cada um dos modelos organizacionais, que lhes desenham um **quadro estratégico de ameaças**

e oportunidades para a sua realização de instrumentos de desenvolvimento dos recursos humanos.

PERSPECTIVA SOCIOLÓGICA DA EDUCAÇÃO

Dissémos atrás que o segundo ponto de vista de que partimos foi o da Sociologia da Educação. Tal como aconteceu com a perspectiva da análise organizacional, o nosso pensamento sobre estas questões foi-se sedimentando ao longo da carreira profissional, particularmente em **quatro diferentes contextos**:

- em projectos de **desenvolvimento comunitário** de bairros degradados, emergiu a importância da **educação de adultos**, como suporte de desenvolvimento pessoal e comunitário, assente numa **matriz dialógica que apela à autonomia do aprendente**²³;
- na organização e execução de várias dezenas de acções de **formação profissional**, aprendemos que a eficácia da formação depende em grande parte da **competência do sistema ensinante no seu planeamento, organização e controlo**, componentes da muitas vezes esquecida **função de gestão**;
- sete anos de ligação à **educação especial**, levaram-nos a **estudar os processos de socialização**, não só dos aprendentes mas também dos ensinantes, a aprofundar os **mecanismos geradores de desigualdade** de oportunidades dos deficientes e a **importância determinante de um sistema escolar bem gerido** para obter resultados credíveis;

finalmente, a experiência de onze anos de **docência no ensino superior**²⁴, ensinou-nos a sublinhar a sua **vertente pedagógica**, por vezes desdenhada neste nível de ensino.

A entrada para a Universidade Aberta como Coordenador de Ensino foi, assim, uma resultante lógica deste tipo de preocupações e uma oportunidade de ensaiar num terreno diferente, princípios aprendidos noutros contextos educativos.

A ideia de preparar uma dissertação cujo tema incidisse sobre este domínio, começou a desenhar-se em Novembro de 1989, ao longo das actividades da

²³ Nesta fase fomos profundamente influenciados pela obra de Paulo Freire, nomeadamente por (1972) *Pedagogia do Oprimido*, Lisboa, Afrontamento, tanto no que respeita à educação dos outros adultos, como à nossa própria educação permanente que de acordo com Paulo Freire exigia uma permanente *teorização da prática e praticização da teoria*.

²⁴ Na Universidade Nova de Lisboa (FCSH), Universidade Técnica de Lisboa (ISCSP) e Universidade Internacional (ISPI/CSGH); mais recentemente também, ainda que a título ocasional, na própria Universidade Aberta, através de aulas nos dois Mestrados (Metodologia das Ciências Sociais para alunos do Mestrado em Relações Interculturais e Diversidade Mundial de Sistemas de Ensino a Distância, para alunos do Mestrado em Comunicação Educacional Multimedia).

Semana Luso-Espanhola de Pedagogia, subordinada ao tema “A Inovação em Pedagogia”²⁵, que teve lugar em Lisboa.

As comunicações que a equipa da UNED apresentou deram testemunho de uma organização que havia aliado exigentes **padrões académicos** a rigorosos **critérios de gestão** da formação, enformados por uma clara **consciência política** do seu valor como instrumento de democratização do ensino.

Em consequência das visitas de estudo feitas no ano seguinte às Universidades Abertas do Reino Unido e da Holanda²⁶, o tema da dissertação começou a desenhar-se com maior precisão, desenvolvendo-se as hipóteses de trabalho em torno da questão das organizações de ensino superior a distância como instrumentos de desenvolvimento de recursos humanos.

Do levantamento bibliográfico realizado em trabalho exploratório, encetado a partir de então, no domínio da Sociologia da Educação, surgiram algumas barreiras decorrentes tanto da **escassez da pesquisa** existente nessa área²⁷ como da frequente **influência de factores não-científicos** que impendem sobre a produção teórica nesse domínio especializado da Sociologia.

Marcada inicialmente pela perspectiva empírica americana²⁸, pela Pedagogia Social alemã²⁹, ou pela Sociologia positivista francesa³⁰, a Sociologia da Educação registou, ao longo de uma vida de quase um século, **duas tendências** dominantes³¹:

– uma, tributária do pensamento de **Durkheim**, que sublinha os aspectos estruturais

²⁵ Universidade Aberta e Universidad Nacional de Educación a Distancia (1992), *Semana Luso-Espanhola de Pedagogia. A Inovação em Pedagogia*, Lisboa, UA/UNED. Sobre as grandes linhas da educação contemporânea, fomos nessa altura confrontados com o pensamento de Ricardo Marin Ibañez, nomeadamente por (1988), *Principios de la Educación Contemporanea*, Madrid, RIALP (5.ª ed.).

²⁶ Duas à primeira e uma à segunda. Essas visitas integraram cerca de 50 contactos com diferentes docentes, técnicos e gestores das duas universidades e destinaram-se a observar os seus sistemas organizativos e os seus currículos.

²⁷ “Sur ces questions cruciales, la littérature sociologique reste étonnamment maigrichonne. Si les ouvrages pédagogiques prolifèrent sur l'utilisation et le langage des nouveaux médias, les travaux sociologiques sur leur impact sont plutôt rares.” Durand, Jean-Pierre e Weil, Robert (1989), *Sociologie Contemporaine*, Paris, Vigot, pag. 488.

²⁸ Dewey, John (1899) *The school and Society* e (1916) *Democracy and Education*, cit in Ibañez, Ricardo Marin e Serrano, Gloria Perez (1985), *Pedagogia Social y Sociologia de la Educación*, Madrid, UNED.

²⁹ Natorp, Paul (1899), *Sozialpädagogik*, cit in Ibañez e Serrano (1985), *op. cit.*. Esta corrente, segue uma tradição tipicamente normativista.

³⁰ Durkheim, Emile (1972), *Educação e Sociologia*, S. Paulo, Melhoramento (ed. original de 1922).

³¹ Para uma observação mais detalhada da contrastação das duas perspectivas, vide Pinto, Maria da Conceição Alves (1989), *Sociologia da Educação* (Relatório apresentado para a obtenção da Agregação em Educação), Lisboa, Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa; e (1991), *Effects D'Agregation et Sociologie de L'Éducation* (lição de agregação, policopiada), Lisboa, U. Lisboa. Já em 1984, Musgrave havia adoptado o mesmo critério, subdividindo cada um dos capítulos da sua Sociologia de Educação em duas vertentes que designou por perspectiva estrutural e perspectiva interpessoal. Musgrave, P.W. (1984), *Sociologia da Educação*, Lisboa, F.C. Gulbenkian.

da educação, a “socialização metódica das novas gerações”³² e a influência do sistema nos actores sociais; essa herança, dominante nos anos sessenta e setenta, integra numerosos estudos sobre a desigualdade de oportunidades, alicerçados numa teoria da reprodução social³³;

- outra, cujo autor de referência é indiscutivelmente **Max Weber**, que aplica à educação “um modelo de análise saído da economia: os indivíduos são actores que procuram rendibilizar o melhor possível o seu investimento escolar; os factores de conjunto verificados resultam da agregação de múltiplas decisões individuais no seio do espaço social definido pela escola”.³⁴

Cada um a seu modo, estes dois paradigmas³⁵ têm estado presentes em qualquer dos **campos tradicionais da Sociologia da Educação: a socialização, a desigualdade no acesso ao ensino e ao sucesso escolar e a escola, em si, como objecto de estudo**³⁶. O primeiro, parte de uma perspectiva macrossociológica para chegar ao indivíduo; o ponto de partida do segundo, é o de uma Sociologia da Acção, que caminha da análise microssociológica dos comportamentos e interações dos actores sociais, para o alargamento dos horizontes da pesquisa.

Qualquer das duas perspectivas tem dado contribuições extremamente válidas para o estudo da educação, não parecendo sensato enveredar por posturas exclusivistas que mais parecem ser influenciadas por motivações de natureza ideológica que assentes em argumentos de carácter científico.

Deste modo, este trabalho parte da matriz tributária de Durkheim não ignorando,

³² Cit in Ibañez e Serrano (1985), *op. cit.*, pag. 33.

³³ Bourdieu, Pierre e Passeron, Jean-Claude (1970), *La Reproduction. Éléments pour une théorie du système d'enseignement*, Paris, Éditions de Minuit. Neste ponto de vista encontra-se uma gama bastante diversa de autores, quer marxista quer não marxista, tendo-se desenvolvido bastante com o paralelo crescimento dos sistemas educativos ocorrido depois da segunda guerra mundial. Entre nós esta tradição tem sido dominante, provavelmente fruto do férreo controlo a que a educação esteve sujeita durante várias décadas. Cfr. como meros exemplos: Benavente, Ana (1976), *A Escola na Sociedade de Classes*, Lisboa, Livros Horizonte; Bivar, M.F. (s/d), *Ensino primário e Ideologia*, Lisboa, D.Quixote; Campos, B.P. (s/d), *A Selecção Escolar*, Lisboa Livros horizonte; Grácio, S. (1982), *Sociologia da Educação: A Construção Social das Práticas Educativas*, Lisboa, Livros Horizonte; Iturra R. (1990), *A construção Social do Insucesso Escolar*, Lisboa; Mónica, M.F. (1978), *Educação e Sociedade no Portugal de Salazar*, Lisboa, Presença.

³⁴ Boudon, Raymond (1990), Sociologia de Educação in Vários (1990), *Dicionário de Sociologia*, Lisboa, D. Quixote, pp. 84-85. Vide sobre esta perspectiva Boudon, Raymond (1973), *L'Inégalité des chances. La mobilité sociale dans les sociétés industrielles*, Paris, Hachette. Entre nós vide por exemplo Alves-Pinto, M.C. (1983), *L'Entrée à L'Université au Portugal. Un Essai d'une approche systémique en éducation*, Tours, Université François Rabelais (dissertação de doutoramento. Ed. autor).

³⁵ Utiliza-se este conceito no sentido que lhe é dado pelas Ciências Sociais, de “convicções na maioria das vezes implícitas com base nas quais os investigadores elaboram as suas hipóteses, as suas teorias e mais geralmente definem os seus métodos”. Boudon (1990), Paradigma in Vários (1990), *Dicionário de Sociologia*, *op. cit.*, pag.186.

³⁶ É a partir desta constatação que, por exemplo, Conceição Pinto (1989) *op. cit.*, divide a sua proposta curricular de uma Sociologia de Educação em três partes: sociologia, socialização e escolarização, sociologia das desigualdades em educação e sociologia da escola.

no entanto, a importância dos actores individuais que, em particular, quando se caminha do nível macro para o meso-sociológico assumem particular relevo.

Um outro problema que logo se afigura quando se envereda por uma pesquisa deste tipo, é o de **não se encontrarem muitos pontos de apoio na Sociologia de Educação clássica, aplicáveis a uma Sociologia do Ensino a Distância.**

Por exemplo, quando se fala de uma **Sociologia da Socialização**, este conceito circunscreve-se habitualmente ao processo de interiorização de papéis sociais que decorre até o indivíduo chegar ao estado adulto, ignorando todo o processo posterior, hoje tornado cada vez mais importante pela rapidez com que o Futuro entra no Presente e pela necessidade decorrente de ressocializações permanentes ao longo de todo o ciclo de vida. Ora são precisamente as populações adultas que constituem a população-alvo do ensino a distância.

Por outro lado, quando se analisa a **Sociologia da Reprodução Social**, registam-se frequentemente posições deterministas que consideram mecânicos e fatais, os filtros sociais que impedem os indivíduos de terem as mesmas oportunidades de acesso ao ensino e de nele sobreviverem. A observação dos sistemas de ensino a distância revela, pelo contrário, a importância do querer individual dos aprendentes perante um sistema de ensino que lhes oferece uma segunda oportunidade de melhorar as suas próprias qualificações.

Finalmente, a **Sociologia da Escola** reporta-se a um espaço de interacção que se confunde com um espaço geográfico mais ou menos fechado, quando, no nosso objecto de estudo, a ideia de *campus global* alarga esse espaço a todo o local onde se encontrem aprendentes ou ensinantes.

Estas dificuldades, levaram-nos a privilegiar a investigação que se tem feito neste domínio específico, em detrimento de fontes sociológicas mais clássicas.

2. METODOLOGIA ADOPTADA

Como bem referem em obra conjunta Selltitz, Jahoda, Deutch e Cook³⁷,

(...) "a relativa juventude da ciência social e a pequena quantidade de pesquisas de ciência social tornam inevitável, ainda durante algum tempo, o carácter de pioneirismo dessa pesquisa. Existem poucos caminhos bem experimentados que o pesquisador de relações sociais possa seguir; frequentemente, a teoria é excessivamente geral ou excessivamente específica para que possa dar clara orientação para a pesquisa empírica".

³⁷ Selltitz, Jahoda, Deutch e Cook (1967), *Métodos de Pesquisa nas Relações Sociais*, S.Paulo, Herder, pag. 61.

Esta afirmação aplica-se claramente ao objecto de estudo seleccionado para este trabalho. Em consequência disso, posicionámo-nos inicialmente numa perspectiva exploratória³⁸, o que implicou o recurso a uma certa flexibilidade metodológica.

CONDICIONANTES GERAIS

Ao iniciarmos o nosso trabalho, tínhamos consciência de **dois tipos de limitações** que poderiam funcionar como **filtros comunicacionais** ao longo do processo.

A primeira, decorria do **diferente observatório em que nos colocávamos** para estudar cada uma das organizações que constituíam o nosso objecto de estudo:

- relativamente à UNED, posicionávamo-nos como **observador exterior**, o que acarretava a evidente vantagem de podermos interpretar, com um olhar distanciado e eventualmente menos comprometido, a informação que sobre ela recolhessemos; esta vantagem era simultaneamente um inconveniente, na medida em que a nossa condição de investigador externo não nos permitiria objectivamente³⁹ aceder a alguma informação importante. Dito de outro modo, e utilizando o conhecido modelo da Janela de Johari⁴⁰, **o nosso observatório permitia-nos o fácil acesso à área cega da UNED mas dificultava-nos o acesso à sua área secreta**;
- a posição de **observador mergulhado** na Universidade Aberta, possibilitava, pelo contrário, o **acesso à área secreta** da instituição⁴¹ mas **dificultava aceder à sua área cega**⁴²; por outro lado, se o papel de coordenador de ensino nos colocava numa boa posição para observar o funcionamento da UA, criava uma situação

³⁸ Selltiz, Jahoda, Deutch e Cook (1967), *op. cit.*, classificam as pesquisas em Ciências Sociais, em estudos exploratórios, estudos descritivos e estudos verificadores de hipóteses causais. Por seu turno, Philips, num esforço de tipificação da diversidade das pesquisas em Ciências Sociais, ocasionada pela sua juventude e pela complexidade do seu objecto, classifica as investigações de acordo com dois contextos: um *contexto de descoberta*, para objectos de estudo sobre os quais existe pouca informação sistematizada e um *contexto de verificação* para estudos em campos já com bastante pesquisa feita. Philips, Bernard (1974) *Pesquisa Social*, Rio de Janeiro, Agir.

³⁹ Com o termo *objectivamente*, quer-se sublinhar que as consequências desta situação seriam independentes da boa vontade dos nossos informadores.

⁴⁰ Luft, J. e Ingham, H. (1955), *The Johari Window, a graphic model for interpersonal relations*, Western Training Laboratory for Group Development, Los Angeles, University of California. Este modelo representa o grau de lucidez nas relações interpessoais, classificando os elementos que influem nessas relações em quatro áreas, relativamente a um dado ego: *área livre*: aqueles que integram a informação conhecida pelo ego e pelo outro; *área cega*: os que são conhecidos apenas pelo outro (ex: a imagem não verbalizada que o outro tem do ego); *área secreta*: os que, pelo contrário, o ego conhece sem os partilhar com o outro; *área inconsciente*: os elementos que condicionam a relação mas dos quais, nem o ego nem o outro têm consciência.

⁴¹ Esta situação, em parte facilitadora da pesquisa levantava-nos, em contrapartida a **questão ética da utilização da informação**, o que implicava um esforço adicional da sua selecção.

⁴² Fosse qual fosse o ponto de observação em que nos situássemos, seria fonte de *miopia organizacional*, termo que designa o conjunto de filtros que impedem o observador de perceber a organização na sua dinâmica. Carmo, H. (1986), *op. cit.*

de **ambivalência sociológica**⁴³ devido às diferentes exigências dos papéis em jogo - o de investigador e o de dirigente⁴⁴;

A segunda limitação, tinha a ver com o facto de se ter de recolher informações orais e escritas em **línguas estrangeiras**⁴⁵. Para além da considerável barreira que tal situação constituía para quem não as dominava completamente⁴⁶, acrescia o obstáculo da falsa proximidade entre o português e o castelhano podendo induzir o observador a atribuir o significado em português a palavras que em castelhano têm diferente sentido⁴⁷.

Face a este conjunto de dificuldades, desenvolveram-se as seguintes estratégias:

- **diversificação das fontes** - tendo em conta a condição de observador exterior da UNED e de observador-participante na UA procurou-se, sempre que possível, a confirmação da informação obtida através da diversificação das fontes (vivas e escritas), orientados pelos suportes de recolha de dados previamente concebidos⁴⁸;
- **explicitação do problema e gravação da entrevista** - quanto às dificuldades de natureza linguística, recorremos a dois expedientes que se vieram a revelar de grande utilidade: **no início de cada entrevista partilhávamos esta preocupação com o nosso interlocutor** propondo-lhe, para prevenir eventuais dificuldades de comunicação, que ambos falássemos lenta e pausadamente a respectiva língua materna⁴⁹; esta proposta prévia foi sempre bem acolhida, possibilitando uma melhor qualidade comunicacional durante a entrevista e legitimando os pedidos de reformulação de resposta que, por vezes, fizemos; o **registo áudio da entrevista**, por outro lado, permitiu uma análise posterior mais cuidada, nomeadamente em termos de tradução de certas partes do discurso.

⁴³ Sobre a noção de ambivalência sociológica vide Merton, Robert (1979), *Ambivalência Sociológica*, Rio de Janeiro, Zahar.

⁴⁴ Um problema evidente era o da clássica interferência do observador no objecto de estudo. Esta questão, no entanto, pareceu-nos de importância relativa, porque a postura meso e macro em que nos colocávamos, distanciava-nos da nossa interferência como coordenador de ensino. Sobre a universalidade desta questão, mesmo para as Ciências Físico-Naturais, vide Santos, Boaventura Sousa (1991), *Um discurso Sobre as Ciências*, Porto, Afrontamento, (5.ª ed., 1.ª ed. de 1987), pag. 23 e sgs.

⁴⁵ Nas entrevistas efectuadas em Espanha obtivemos informações em castelhano e em galego. Na pesquisa documental, para além destas duas línguas, recolhemos informação em inglês e francês.

⁴⁶ Essa dificuldade associava-se a uma deficiência auditiva que, ainda que ligeira, dificulta naturalmente a recepção, sobretudo se a comunicação é feita em língua estrangeira.

⁴⁷ Ex: Curso, e bacharelato. Sobre as dificuldades de descodificação linguística em Ciências Sociais vide Gonçalves, J.J (1966), *Introdução à Sociologia*, Lisboa, AAISCPU (policopiado), pp. 7-14.

⁴⁸ Vide anexos.

⁴⁹ Normalmente nesta fase da entrevista, invocávamos o pensamento de Ricardo Marin Ibañez sobre este assunto por ele tão bem explicitado em 1989, que considerava admirável a possibilidade de os dois povos ibéricos se poderem entender falando cada um na sua própria língua materna. In UA/UNED (1992), *Semana Luso-Espanhola de Pedagogia*, op. cit., pp. 12-13.

ORGANIZAÇÃO DA PESQUISA

Como se depreende do que atrás foi dito, o método que serviu de bússola ao longo do trabalho foi de natureza comparativa⁵⁰ e a perspectiva, a da abordagem sistémica. No que respeita a técnicas de recolha de dados, recorreu-se, à observação participante e não participante, à pesquisa documental⁵¹ e à entrevista.

Uma investigação desta dimensão e com os condicionamentos atrás referidos, deveria obedecer a uma rigorosa **gestão do tempo**: o autor não podia investi-lo todo neste trabalho, tendo de o articular com as funções que em paralelo sempre exerceu de coordenador de ensino e de docente; por outro lado, estava plenamente consciente que o alargamento excessivo do calendário de pesquisa retiraria a oportunidade do tema.

Tal facto foi determinante no modo como a investigação foi evoluindo (Fig. 0.5).

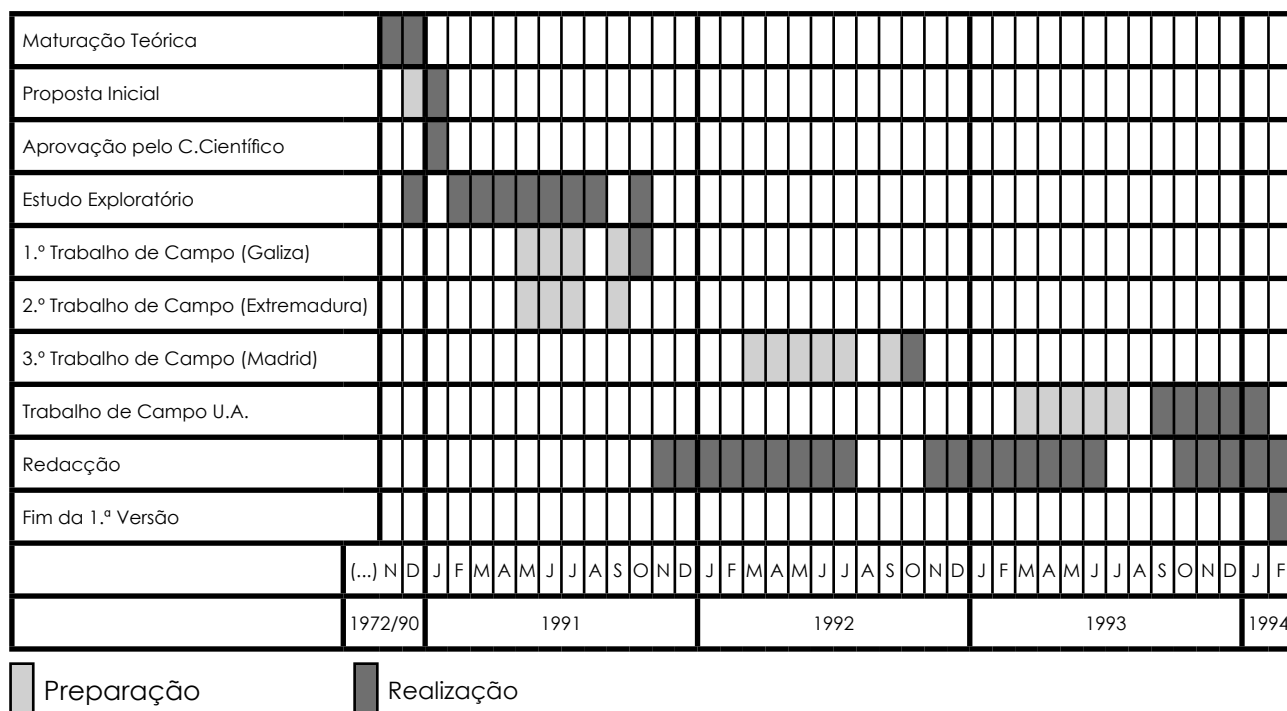


FIGURA 0.5 – Cronograma da pesquisa

⁵⁰ A comparação efectuou-se entre níveis diferentes de complexidade - mundial, organizacional e local - e entre duas diferentes organizações para o que se recorreu ao **estudo de casos**. Procurámos conjugar a perspectiva sincrónica com a diacrónica sempre que tal se tornou necessário.

⁵¹ Livros e artigos, relatórios de agências internacionais, estatísticas, legislação, documentos oficiais difundidos por diversas Universidades Abertas, análise de cartas de alunos da UA, etc. Em toda a pesquisa documental efectuada foi de particular utilidade o apoio dado pelas documentalistas da UA.

Os primeiros seis meses após a aprovação do projecto de estudo⁵² pelo Conselho Científico da Universidade Aberta, em Janeiro de 1991, foram ocupados com a realização de um **estudo exploratório** e com a construção de uma **estrutura provisória** da dissertação.

Nessa fase, recorreu-se fundamentalmente à **pesquisa documental** incidindo as consultas essencialmente sobre a área do ensino a distância, sobre as questões da educação em geral e sobre aquelas que se ligam ao desenvolvimento e à mudança social.

A preparação do trabalho de campo começou a fazer-se a partir de Abril, com diversa troca de correspondência⁵³ com o Reitor da UNED, Vice-Reitor para os *Centros Asociados* e Directores dos Centros de La Coruña, Pontevedra e Mérida⁵⁴.

Procurou-se, por essa via, não só apresentar o projecto como possibilitar ao investigador a obtenção da autorização formal para a realização do trabalho de campo e bem como avaliar a disponibilidade de diversos informadores qualificados nessa área.

Já perto da data fixada para a deslocação, foi enviado por fax o guião de entrevista que iria ser utilizado (vide anexo), a fim de que os nossos interlocutores se pudessem preparar o melhor possível para os encontros de trabalho. Procurou-se ainda obter previamente informações pertinentes sobre as Regiões da Galiza e da Estremadura e sobre os três *Centros Asociados*, junto do Centro de Turismo de Espanha e do Instituto Cervantes, para melhor poder conduzir as entrevistas.

As deslocações aos três centros ocorreram nos meses de Outubro e Novembro de 1991. O cuidado posto na sua preparação obteve os melhores resultados, tanto pela disponibilidade dos interlocutores que sabendo ao que íamos puderam organizar o seu tempo de modo a estarem disponíveis, como pela abundante documentação que prepararam para o efeito. Foi assim possível obter, num tempo reduzido, uma quantidade significativa de informação.

⁵² As designações para este instrumento prévio são várias: Sedi Hirano, por exemplo, na esteira de Florestan Fernandes e de Roger Bastide chama-lhe **projecto de estudo**, distinguindo-o do plano de pesquisa, por este último já implicar um grau de concretização maior da intenção do investigador. In Hirano, Sedi (organizador) et al (1979), *Pesquisa Social, projecto e planeamento*, S. Paulo, T.A. Queiroz, pp. 89-118; por seu turno, Selltitz, Jahoda Deutch e Cook, *op. cit.*, e Raymond Boudon in (1969), *Les Méthodes en Sociologie*, Paris, PUF, enfatizando a pesquisa empírica chamam-lhe plano de pesquisa e plano de observação, respectivamente.

⁵³ Foram 21 as cartas expedidas para os nossos interlocutores espanhóis, com o objectivo de prepará-los para os encontros e pedir informação adicional.

⁵⁴ O financiamento de todo o trabalho de campo foi feito pela UA. Nesta fase, foi de fundamental importância o forte empenhamento do Reitor da UA, que contactou o seu homólogo espanhol explicitando o seu apoio. Em virtude de ter havido na UNED uma mudança de Vice-Reitor, o trabalho de campo teve de ser adiado por alguns meses.

No período seguinte, que decorreu até Julho de 1992, foi escrita a primeira versão dos capítulos referentes aos *Centros Asociados* e a versão preliminar do que retrata a UNED em todo o seu conjunto⁵⁵. Na base deste trabalho, estiveram a análise qualitativa das entrevistas e dos documentos coligidos, bem como a análise quantitativa dos diversos apuramentos estatísticos constantes nos relatórios anuais dos *Centros Asociados*, designados por *Memorias*.

A segunda fase do trabalho de campo realizou-se em Outubro de 1992, altura em que houve o primeiro contacto directo com a UNED, tendo sido então utilizada uma estratégia idêntica à que havia sido tomada para os centros e obtidos resultados igualmente significativos tanto pela abundância como pela qualidade do material recolhido.

A estadia em Madrid permitiu confirmar a necessidade de se alterar a estratégia de pesquisa primeiramente gizada. Com efeito, inicialmente tinha sido reconhecida a necessidade de realizar um inquérito aos antigos alunos da UNED residentes nas duas regiões periféricas estudadas, a fim de indagar sobre o valor acrescentado que, para as suas vidas, tinha resultado da sua experiência como alunos da UNED.

A partir dos elementos recolhidos e das opiniões de alguns dos entrevistados, concluiu-se que tal estratégia se revelaria provavelmente inútil e de muito difícil concretização: inútil, porque tais informações já haviam sido recolhidas em estudos anteriores, sendo metodologicamente mais económico recolhê-las a partir dessas fontes; de difícil concretização, porque o desconhecimento do paradeiro e, conseqüentemente, do correcto endereço de muitos dos ex-alunos dos centros galegos e da Estremadura e a sua dispersão geográfica, punham consideráveis problemas logísticos e metodológicos.

A partir de então e de acordo com os orientadores da dissertação, foi alterado o rumo da pesquisa, que passou a assumir com mais clareza uma orientação comparativa tendo-se posicionado definitivamente e, em termos analíticos, num nível organizacional⁵⁶.

O período que se seguiu, de Novembro de 1992 a Junho de 1993, foi dedicado à análise do material até aí obtido (tanto o escrito como o registado em áudio) e conseqüentemente, permitiu realizar a conclusão da primeira versão do capítulo dedicado à UNED e redigir toda a primeira parte da dissertação cujos dados

⁵⁵ Nos próprios centros, havíamos obtido informações e documentação sobre a estrutura e funcionamento geral da UNED, o que nos permitiu não só escrever uma primeira versão sobre essa matéria mas também nos forneceu pistas para a preparação da nossa deslocação a Madrid.

⁵⁶ Vide supra, níveis analíticos propostos por Ardoino, nota 6.

havam sido recolhidos e analisados, entretanto, numa óptica macrossociológica⁵⁷.

A recolha, tratamento e interpretação de dados respeitantes à UA decorreu ao longo de todo o período da pesquisa, tendo-se todavia intensificado de Abril a Outubro de 1993. Isto permitiu concentrar os esforços de redacção final deste trabalho entre Novembro de 1993 e meados de Fevereiro de 1994, altura em que foi apresentada a primeira versão do texto completo.

Antes de terminar este ponto, torna-se necessário fazer uma breve referência às **entrevistas**, pela importância que tiveram no trabalho de campo realizado em Espanha. A escolha desta técnica decorreu das suas inegáveis potencialidades como instrumento adequado para obtenção de dados em estudos com natureza intensiva.

Trata-se de um instrumento flexível que permite colher em pouco tempo grande número de informações a partir de informadores qualificados. A presença do entrevistador pode ser de grande utilidade para aprofundar certas questões; por outro lado permite-lhe, se devidamente treinado, "(...) *observar os entrevistados e analisar a sua sinceridade e reacções no seu ambiente*"⁵⁸.

Esta técnica adequou-se perfeitamente às características dos nossos entrevistados, todos eles com um perfil típico de informadores qualificados sobre a temática em estudo, tanto pela sua experiência académica num sistema de ensino a distância⁵⁹, como pelas funções que desempenhavam⁶⁰.

As entrevistas efectuadas assumiram assim características de **entrevistas centradas**⁶¹, com uma duração média de noventa minutos. Na sua maioria, realizaram-se nos gabinetes de trabalho dos entrevistados⁶², sem demasiadas interrupções, o que permitiu criar um ambiente favorável ao fornecimento de informações e à troca de pontos de vista.

⁵⁷ Sobre a perspectiva macrossociológica vide Lazarsfeld, Paul (s/d), *A Sociologia*, Lisboa, Bertrand, pp. 49-82. Enquanto que a primeira parte da dissertação, correspondente aos dois primeiros capítulos, se situa neste nível de abordagem, a segunda parte (capítulos 3 a 6), como dissemos anteriormente, posicionou-se no nível meso-sociológico da análise organizacional.

⁵⁸ Rocha-Trindade, Maria Beatriz (1972), *Metodologia Geral das Ciências Sociais*, (Sumários alargados policopiados para os cursos de Economia e Ciências do Trabalho), Lisboa, ISCSP/UTL.

⁵⁹ Todos tinham experiência docente e alguns, adicionalmente, também a haviam tido como alunos.

⁶⁰ Vários desempenhavam funções dirigentes na sede ou nos Centros Associados.

⁶¹ Grawitz, M. (1984), *Méthodes des Sciences Sociales*, Paris, Précis Dalloz (6.ª ed.; 1.ª edição de 1972), pp. 702-704.

⁶² Excepto a que fizemos ao Director do Centro de La Coruña e uma das que o Reitor da UA nos concedeu: a primeira teve de se realizar num café, em virtude de nesse dia ser feriado municipal na cidade e por consequência o Centro Associado estar fechado. A segunda, com duração de várias horas, desenrolou-se enquanto nos deslocávamos de automóvel ao distrito da Guarda, para cumprimento do penoso dever de participar no funeral de um delegado dos estudantes.

Desenrolaram-se a partir de um guião com 28 perguntas abertas, previamente ordenadas mas dando a possibilidade ao entrevistado de escolher outra ordenação. A sua focagem incidia nos conhecimentos e opiniões do entrevistado sobre cinco diferentes temáticas⁶³:

- I- **criação** do *centro asociado* (da UNED para as entrevistas feitas na sede) e **implantação** local;
- II- caracterização e evolução da **procura**;
- III- caracterização e evolução da **oferta**;
- IV- **organização e funcionamento** do *centro asociado* (ou da UNED no seu conjunto);
- V- o **centro asociado e a região**.

As duas últimas questões prendiam-se à natureza exploratória da entrevista, pedindo-se a colaboração do entrevistado na enunciação e modo de consulta de diversas fontes (documentos e pessoas) que permitissem aprofundar o conhecimento nos referidos domínios.

O papel de entrevistador, foi assumido através de uma postura pouco directiva sublinhando uma atitude de **escuta activa** e procurando aprofundar informações de natureza qualitativa. Para estimulação do entrevistado recorreu-se com alguma frequência ao fornecimento de informações análogas sobre a Universidade Aberta, o que permitiu criar um ambiente cordial, sem nos afastar do guião original.

LIMITES DO TRABALHO

Qualquer pesquisa científica tem de parar num dado momento, a fim de se sujeitar à crítica e às contribuições da comunidade científica. Ultrapassado o tempo em que trabalhos desta natureza tinham a arrogante e ingénua pretensão de esgotar os conhecimentos do objecto de estudo, parece agora mais sensato e realista posicionar o investigador numa atitude humilde de quem **conseguiu ir até certo ponto num certo tempo útil**, sujeitando o seu trabalho à avaliação externa, que naturalmente é desejada.

É a nossa atitude, na certeza de que muito poderá vir a ser aperfeiçoado na linha de investigação que foi desenvolvida. Tendo consciência de que ninguém é bom juiz em causa própria foi feito, no entanto, um esforço de auto-avaliação, tentando descortinar os caminhos abertos por esta pesquisa e as fronteiras que a limitaram.

⁶³ A organização do guia de entrevista estava estreitamente relacionada com o modelo de análise organizacional escolhido (vide supra). Assim o tema I pretendia obter respostas sobre o *ambiente externo* das organizações em análise; o tema II, sobre as *entradas*; o III sobre as *saídas*; o IV acerca do seu *ambiente interno*; finalmente com o V, pretendia-se obter elementos sobre a sua *qualidade e rapidez de resposta*.

Consideramos como **contribuições** mais interessantes as seguintes:

- partindo de uma perspectiva macrossociológica, identificámos os grandes processos sociais contemporâneos que condicionam a emergência de novas necessidades educativas, identificámo-las, pensando ter demonstrado que os sistemas de ensino convencional, só por si, não lhes conseguem dar resposta;
- após observarmos globalmente o modo como se desenvolveram os sistemas de ensino a distância, identificámos as suas principais contribuições para a resolução dos problemas educativos;
- concebemos um modelo de análise que nos permitiu observar, nas suas linhas mestras, sistemas de ensino a distância bem diferentes, aplicando-o a diversos níveis de análise;
- detivémo-nos, particularmente, na descrição e comparação de duas universidades abertas, a portuguesa e a espanhola, daí extraíndo um conjunto de condicionantes estratégicas.

Em contrapartida, muitas foram as **linhas de pesquisa que ficaram em aberto**, para nós ou outros as virem a explorar, em futuros trabalhos:

- no campo da análise global, abre-se um enorme campo de estudo para investigações sectoriais, nomeadamente nos domínios da análise dos sistemas ensinantes, dos processos de comunicação educacional e da análise das necessidades e recursos dos sistemas aprendentes; parece desenhar-se com especial relevância um eixo estruturador dessas pesquisas, em torno de **estudos sobre a eficácia e eficiência, absoluta e relativa**⁶⁴, dos sistemas de ensino a distância;
- na aplicação do modelo de análise organizacional, foi apenas possível debruçarmo-nos sobre as principais linhas mestras que integram cada modelo. A partir deste passo, desenham-se com bastante interesse linhas de pesquisa que permitam operacionalizar a análise comparativa de organizações de ensino a distância, nomeadamente nos seguintes campos: circuitos e processos de produção de materiais, estruturas formais e informais, redes de comunicação e culturas organizacionais.

⁶⁴ Sobre estes conceitos, vide infra, cap. 2, ponto 3.5, *O ensino a distância e o desenvolvimento: um balanço*

3. AGRADECIMENTOS

O sentimento que nos envolvia quando terminámos este trabalho foi o de uma profunda gratidão às pessoas que directa ou indirectamente contribuíram por diversas formas para a sua realização. Não seria por isso justo nem teríamos decerto completado a nossa tarefa se não lhes prestássemos aqui homenagem. Mais do que terem honrado o autor com o seu estímulo, com a sua confiança e com a partilha do seu tempo e energias, contribuíram para tecer essa “*filigrana de encontros*”, expressão feliz com que Alberoni define a amizade. Bem hajam por isso.

Correndo o inevitável risco de negligenciar algumas pessoas, torna-se no entanto imperativo expressar publicamente a gratidão àqueles que mais de perto apoiaram este trabalho:

- os meus orientadores científicos, Professores Doutores Maria Beatriz Rocha Trindade (UA) e Oscar Soares Barata (ISCSP/UTL), que em permanência nos acompanharam, proporcionando-nos um activo apoio e conselho sempre que solicitado; mais do que simples orientadores académicos foram sempre os leais amigos com quem nos habituámos a contar desde há já vários anos;
- o Professor Doutor Armando Rocha Trindade, Reitor da Universidade Aberta, que desde o início incentivou com entusiasmo a sua realização e criou condições objectivas de tempo, financiamento e apoio institucional para que a pesquisa se realizasse;
- todos os Professores que integram o Conselho Científico da Universidade Aberta que com o seu manifesto apoio criaram a oportunidade de poder trabalhar a tempo inteiro na dissertação durante mais de cem dias;
- as Documentalistas da Universidade Aberta, particularmente a dr.ª Carolina Cunha, dr.ª Zélia Ferreira e dr.ª Madalena Carvalho que, como sempre, aliaram a uma grande qualidade profissional uma permanente disponibilidade, apoiando a pesquisa documental e revendo a bibliografia;
- os Professores do Instituto Superior de Ciências Sociais e Políticas da Universidade Técnica de Lisboa, entre os quais é muito grato citar Adriano Moreira, João Pereira Neto e José Júlio Gonçalves, para além dos já citados orientadores, a quem nos ligam particulares laços de estima, pela importância que tiveram na nossa formação teórica e metodológica.

No quadro da UNED várias pessoas houve, também, a quem tomámos tempo com as nossas infindáveis perguntas. Particularmente, gostaríamos aqui de expressar uma

profunda gratidão aos seguintes Professores e Investigadores: Luís Tejero Escribano, Vice-Reitor para os *Centros Asociados*; Miguel Angel Santos Rego, à altura director do *Centro Asociado* de La Coruña e José Ramon Gonzalez Alvarez, o seu Secretário Geral; Jesus Osorio Pelaez, Director do *Centro Asociado* de Pontevedra e Maria Teresa Casal Garcia, Secretária Geral do mesmo centro; Valentín Carrascosa López, director do *Centro Asociado* de Estremadura; Ricardo Marin Ibañez, Gloria Perez Serrano, Emílio Barajas Zayas, Lorenzo Garcia Aretio e Antonio Farjas Abadia, professores e investigadores na área das Ciências de Educação.

Uma palavra de agradecimento também, para o José Manuel Tribolet, Conceição Pinto, Maria do Carmo Seabra, Nelson Lourenço, João Bettencourt da Câmara e João Bilhim, amigos que já passaram por esta experiência e que sempre nos têm estimulado com o seu exemplo a empreender esta caminhada.

Vanda Carvalho, secretária da coordenação de ensino da Universidade Aberta, foi incansável no seu apoio discreto e competente em tudo o que se relacionou com a formatação do texto e sua impressão. Para ela aqui fica a expressão do nosso profundo reconhecimento.

Finalmente, um agradecimento muito especial à Margarida pelo seu apoio inestimável, quer ao longo de todo o processo de investigação, quer na fase final de redacção, tanto na revisão do texto como na da compilação da bibliografia. À Sara e ao Simão, principais vítimas de um tempo de dedicação tão importante na idade em que se encontram que involuntariamente lhes foi roubado, queremos expressar o nosso bem hajam.

Achamos ter valido a pena.

PRIMEIRA PARTE
O MUNDO CONTEMPORÂNEO E O ENSINO A DISTÂNCIA



CAPÍTULO 1

A EDUCAÇÃO NO MUNDO CONTEMPORÂNEO

SUMÁRIO:

- 0. CONSIDERAÇÕES PRÉVIAS
- 1. A MUDANÇA ACELERADA
 - 1.1. O PROCESSO DE MUDANÇA (A transitoriedade. A novidade e a diversidade)
 - 1.2. O CONTEÚDO DA MUDANÇA (A civilização da primeira vaga. A civilização da segunda vaga. A civilização da terceira vaga)
 - 1.3. MACROTENDÊNCIAS (Macrotendências globais. Macrotendências económicas. Macrotendências científicas e tecnológicas. Macrotendências do sistema social. Macrotendências do estilo de vida)
 - 1.4. PRIMEIRA SÍNTESE: EFEITOS DA MUDANÇA NA EDUCAÇÃO (A educação nas sociedades pré-industriais. A educação na sociedade industrial. A educação na sociedade de informação. Efeitos da mudança na educação)
- 2. UMA GEOPOLÍTICA SOCIAL
 - 2.1. PROBLEMAS SOCIAIS E DESENVOLVIMENTO (Noção de problema social. Desenvolvimento: aspectos terminológicos. O conceito de desenvolvimento de Lebreton)
 - 2.2. PROBLEMAS DE DESORGANIZAÇÃO SOCIAL (A gestão do ecossistema. A população. A questão da saúde. Questões de raiz económica. Problemas de origem ideológica)
 - 2.3. PROBLEMAS DE ANOMIA E PROBLEMAS DE COMPORTAMENTO DESVIADO
 - 2.4. SEGUNDA SÍNTESE: EFEITOS DA GEOPOLÍTICA SOCIAL NA EDUCAÇÃO
- 3. O CONTROLO DO SISTEMA SOCIAL
 - 3.1. A CRESCENTE PARTICIPAÇÃO POPULAR
 - 3.2. A EMERGÊNCIA DE UM SOCIALISMO DE MERCADO
 - 3.3. A PRIVATIZAÇÃO DO ESTADO PROVIDÊNCIA
 - 3.4. OS NOVOS PODERES (A alteração dos suportes do poder. A complexificação dos teatros de operações. A alteração dos sistemas de poder)
 - 3.5. TERCEIRA SÍNTESE: EFEITOS DOS NOVOS PODERES NA EDUCAÇÃO
- 4. RESPOSTAS DOS SISTEMAS EDUCATIVOS
 - 4.1. OS FACTORES DE PRODUÇÃO (Os aprendentes. Os recursos materiais. Os ensinantes. Os recursos ambientais)
 - 4.2. OS PRODUTOS (A qualidade das qualificações. O número de pessoas qualificadas)
 - 4.3. QUARTA SÍNTESE: A CRISE ACTUAL
- 5. SÍNTESE

0. CONSIDERAÇÕES PRÉVIAS

O primeiro sentimento que nos assalta quando pretendemos entender o Mundo em que vivemos, é a **perplexidade** perante a transitoriedade, a novidade e a diversidade com que a vida social se nos apresenta, configurando um quadro desconhecido, por vezes mesmo assustador.

Margaret Mead, já em 1969, intuía o que hoje vivemos, utilizando a imagem dos **imigrantes no tempo**⁶⁵:

“(...) (h)oje em dia, todos os que nasceram e foram criados antes da segunda grande guerra são imigrantes no tempo - como os seus antepassados o foram no espaço - que lutam para apanhar as condições estranhas da vida numa nova era. Como todos os imigrantes e pioneiros, estes imigrantes no tempo são portadores de culturas mais antigas. A diferença hoje é que eles representam todas as culturas do mundo. (...) Quem quer que sejam, estes imigrantes cresceram em céus através dos quais nunca brilhou nenhum satélite. (...) Neste sentido, portanto, de nos termos mudado para um presente para o qual nenhum de nós estava preparado (...), deixámos os nossos mundos familiares para vivermos numa época em condições que são diferentes de qualquer das outras que nós já conhecíamos”.

Com o mesmo olhar perplexo, Edgar Morin, defendia recentemente que estamos a entrar na **Idade do Ferro Planetária**⁶⁶, em que o Homem tem cada vez mais consciência da mundialização, a qual, no entanto, é convulsiva, e dilacerada pelas contradições que a integram:

“(...) somos obrigados a considerar que ainda estamos na pré-história do espírito humano e que não saímos da idade de ferro planetária. Estamos numa era agónica, de morte e nascimento, onde, como nunca até hoje, as ameaças convergem sobre o planeta, a sua biosfera, os seus seres humanos, as nossas culturas, a nossa civilização. O mais trágico, ou cómico, é que todas estas novas ameaças (desastres ecológicos, aniquilamento nuclear, manipulações tecnocientíficas, etc.) provêm dos próprios desenvolvimentos da nossa civilização”⁶⁷.

⁶⁵ Mead, Margaret (1969), *O Conflito de Gerações*, D. Quixote, Lisboa, pag. 133 e sgs.

⁶⁶ De acordo com Morin, com a expansão europeia iniciada no séc. XV, inicia-se a era planetária, em que o fenómeno da mundialização se expande progressivamente gerando-se uma cada vez maior integração dos subsistemas do planeta. Morin, E. et.al. (1991), *A Idade de Ferro Planetária*, in *Os Problemas do Fim de Século*, Editorial Notícias, Lisboa, pag. 17 e sgs. Este texto, foi publicado pela primeira vez num suplemento do *Nouvel Observateur*, em Outubro de 1990.

⁶⁷ Morin, Edgar (1991), *op. cit.*, pag. 22.

Perante este quadro, o investigador social que vive neste final de século, confronta-se com o tremendo desafio de tentar descrever uma realidade social complexa e em vertiginosa mudança, de que ele próprio faz parte, com instrumentos toscos, tais como os dos nossos avós, da Idade do Ferro.

Para complicar um pouco mais o seu trabalho de cartógrafo da sociedade contemporânea, confronta-se com frequência, com aquilo a que Morin chamou “**nevoeiro informacional**”⁶⁸, que se traduz num conjunto de **três tipos de filtros** que o impedem de visibilizar convenientemente a sociedade que pretende estudar:

- Ao primeiro, chama Morin **sobre-informação**, que se traduz no excesso de informações em que é imerso no seu quotidiano profissional. Ilustremos este fenómeno apenas com um exemplo: o crescimento exponencial do número de livros e de revistas científicas, de jornais, de sumários (*abstracts*) e de sumários de sumários, que alguns autores consideram haver-se multiplicado por dez em cada cinquenta anos, faz com que “*seja cada vez menos possível ao cientista ter um conhecimento completo da literatura publicada, já não no domínio global da ciência, (...) mas, muito mais dramaticamente, sequer no do seu ramo especializado de investigação*”⁶⁹.
- A par da sobre-informação, o cientista social confronta-se muitas vezes com o problema aparentemente contraditório, da **sub-informação**, semelhante ao dos cartógrafos do século passado que, para não fantasiarem os seus mapas, tinham que representar espaços imensos a branco. Com efeito, dada a rapidez com que a sociedade contemporânea muda, bem como pela sua complexidade crescente, o cientista social, confronta-se muitas vezes com uma substancial falta de informação sobre o seu objecto de estudo. Exemplo recente de sub-informação, foi a reacção de perplexidade geral e até de indignação de alguns decisores políticos quando, em 1985, foram divulgados os primeiros resultados do estudo sobre a pobreza em Portugal, que concluía que 35% das famílias portuguesas se encontravam abaixo da linha de pobreza absoluta⁷⁰. Para além da resposta política de quem sentiu a crueza dos resultados daquele estudo como um julgamento à sua política social, o que tal reacção pareceu

⁶⁸ Morin, Edgar (1981), *As Grandes Questões do Nosso Tempo*, Editorial Notícias, Lisboa, pag.19 e sgs. Outros autores têm chamado a atenção para esta questão da falta de transparência da sociedade contemporânea. Pierre Rosanvallon, por exemplo, defende que o desenvolvimento da visibilidade social é uma das quatro estratégias indispensáveis à ultrapassagem da crise do Estado Providência. Rosanvallon, P. (1984), *A Crise do Estado Providência*, Inquérito, Lisboa.

⁶⁹ Câmara, J. Bettencourt da (1986), *A III Revolução Industrial e o Caso Português*, in Vários (1986), *Portugal Face à III Revolução Industrial - Seminário dos 80*, ISCSP, Lisboa, pag. 63 e sgs.

⁷⁰ Costa, A. Bruto da; Silva, Manuela; et al (1985), *A Pobreza em Portugal*, Caritas, Lisboa. Estudos publicados mais recentemente, já não tiveram a mesma reacção uma vez que a subinformação sobre o fenómeno se havia reduzido. Vide por exemplo, Costa, A. B., Silva M., et al (1989), *Pobreza Urbana em Portugal*, Caritas, Lisboa; e, Silva, M. (1991), *A Pobreza Infantil em Portugal*, Comité Português para a UNICEF, Lisboa.

demonstrar foi a ignorância dos vários actores sociais sobre o fenómeno.

- O terceiro filtro com que o investigador se defronta, é o da **pseudo-informação**, ou seja, o conjunto de informação, deliberada ou involuntariamente deformada, ou mesmo falseada, sobre a realidade social. São exemplos de pseudo-informação, as emitidas pelos sistemas de publicidade económica, propaganda política, e os mecanismos de boato. Mas também o são, muitas vezes, as informações produzidas pelos *mass media* e as que legitimam certas representações colectivas.

O quadro que acabo de descrever, serve para explicar que, talvez o maior dos problemas metodológicos com que me debati ao longo deste trabalho, foi o da gestão da informação disponível:

- em primeiro lugar, procurei não ceder à tentação da “gula livresca e estatística”⁷¹, que me levaria a afogar em informação inútil tendo em vista o objectivo do trabalho;
- em segundo lugar, tentei explorar os espaços de sub-informação, através do cruzamento de técnicas diversas (vide supra, aspectos metodológicos);
- finalmente, tentei reduzir os perigos da pseudo-informação através da análise contrastiva das fontes;

A questão da selecção de informação pertinente, e de um modelo de análise adequado ao objecto de estudo⁷², pôs-se com particular relevância na construção deste capítulo. Sendo o seu objectivo desenhar em grandes linhas, o ambiente que configura a sociedade contemporânea para, a partir delas, fazer emergir as principais necessidades educativas, **foram seleccionadas três características fortemente estruturantes** do mundo actual:

- em primeiro lugar, a **mudança acelerada** que por toda a parte ocorre, em função da qual está a surgir uma sociedade com características singulares na história humana;
- em segundo lugar a manutenção e, nalguns casos, o agravamento mesmo, das **diferenças de qualidade de vida das populações**, configurando uma geopolítica social recheada de perigos para toda a humanidade;
- em terceiro lugar, a **alteração dos sistemas de poder** à escala mundial, regional,

⁷¹ Considerada por Quivy como uma das maneiras de começar mal uma pesquisa. Quivy, R (1992), *Manual de Investigação em Ciências Sociais*, Gradiva, Lisboa, pag. 19.

⁷² Uma vez que me posicionei, neste capítulo, numa perspectiva macrosociológica, a questão da escolha de modelos de análise e de selecção de informação pôs-se com particular evidência e dificuldade, uma vez que estava a lidar com uma realidade hiper-complexa, com uma multiplicidade de variáveis.

nacional e local, que tem posto em causa todas as formas de regulação e orientação até aqui experimentadas.

1. A MUDANÇA ACELERADA

Se um qualquer extra-terrestre quisesse descrever a sociedade humana deste final do século XX, provavelmente começaria por observar que um dos aspectos mais significativos da nossa época é a mudança acelerada que envolve o nosso quotidiano. Esta dinâmica, intuída por alguns pensadores⁷³ há já alguns anos, tem sido objecto de numerosos estudos sobretudo a partir dos anos setenta.

Dessa numerosa produção, selecionei dois autores, cujo pensamento servirá de ponto de partida e de bússola, para orientação neste breve retrato do mundo contemporâneo: Alvin Toffler e John Naisbitt. Para o fazer, procurarei começar por responder a três questões:

- Como se caracteriza o processo de mudança?
- De que aspectos é que se reveste o seu conteúdo?
- Que grandes tendências sociais emergem deste processo?

1.1. O PROCESSO DE MUDANÇA

Em “Choque do Futuro”⁷⁴, livro escrito em cima dos acontecimentos que descrevia, Toffler defendia que o Futuro está a entrar cada vez mais rapidamente no Presente, confrontando a sociedade contemporânea com um choque cultural - que apelida de *choque do futuro* - de dimensões únicas na História.

Para descrever este fenómeno singular, recorre a uma argumentação sugestiva, da qual vale a pena seleccionar um exemplo:

(...) “se dividíssemos os últimos 50 mil anos da existência humana em períodos de vida de aproximadamente sessenta e dois anos, teríamos oitocentos períodos, seiscentos e cinquenta dos quais passados em cavernas. Só nos últimos setenta períodos de vida foi possível comunicar eficazmente de

⁷³ Teillard de Chardin, por exemplo, previu a aceleração do metabolismo mundial em função daquilo que ele chamava noogénese. Cfr. Lessa, A. (1989), *Uma História da Vida e do Homem Sobre o Cone do Tempo*, Academia Internacional da Cultura Portuguesa, Separata do Boletim n.º 16 Lisboa. Para um estudo detalhado sobre a concepção dinâmica de Teillard, vide Janeira, A. L. (1978), *A Energética no Pensamento de Pierre Teillard de Chardin - Introdução e Estudo Evolutivo*, Liv. Cruz/Fac. Filosofia, Braga.

⁷⁴ Toffler, A (1970), *Choque do Futuro*, Livros do Brasil, Lisboa.

um período para o outro, graças à escrita; só nos últimos seis períodos de vida multidões de homens viram a palavra imprensa; só nos últimos quatro períodos de vida foi possível medir o tempo com alguma exactidão; só nos últimos dois períodos de vida alguém utilizou um motor eléctrico, e a esmagadora maioria de todos os bens materiais que utilizamos hoje, na vida diária, foi criada no presente, no 800.º período de vida”⁷⁵

Esta afirmação da singularidade do momento presente não é, como se sabe, monopólio de Toffler: Peccei, por exemplo, considera que (...) “O futuro, hoje, já não é o que era”(…)⁷⁶, e refere que (...) “os actuais habitantes da Terra, consumirão, sozinhos, durante a vida, mais recursos naturais que todos os seus predecessores consumiram nos 10 mil séculos precedentes”⁷⁷.

O que, do meu ponto de vista, confere a Toffler uma importância particular na análise do processo de mudança, é articulação entre três variáveis que mutuamente se potenciam: a **transitoriedade, a novidade e a diversidade**.

A transitoriedade

Um dos indícios da mudança que observamos, é o de que **a relação de cada ser humano com o mundo que o envolve é cada vez mais transitória, mais efémera**.

Para descrever o fenómeno da transitoriedade, Toffler recorre a cinco tipos de relações, diagramadas na fig. 1.1.

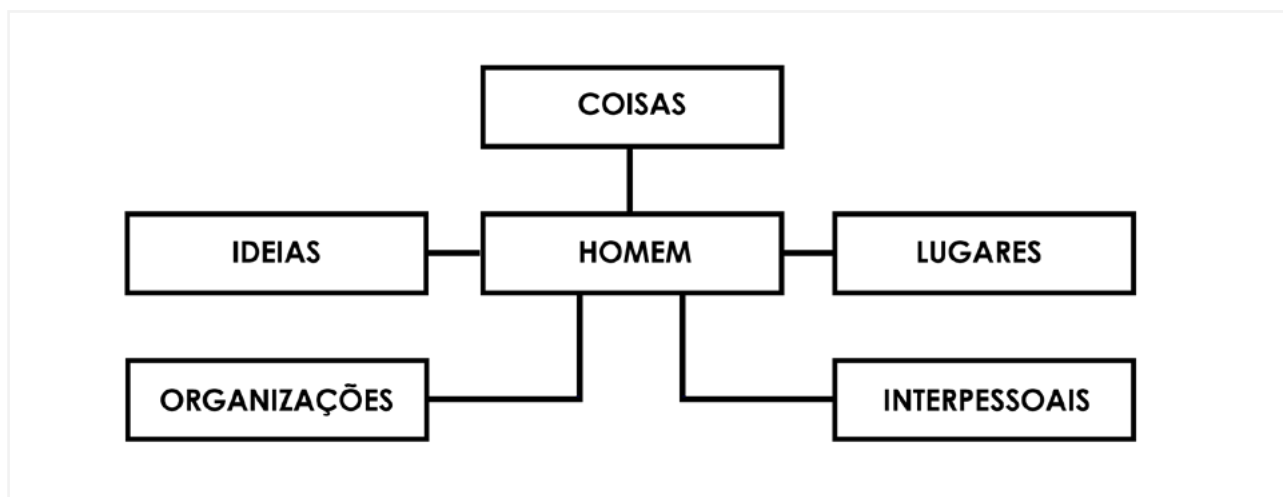


FIGURA 1.1 – As Relações de Transitoriedade

– Em primeiro lugar, ao observarmos as relações que o homem contemporâneo

⁷⁵ Toffler, A (1970), *op. cit.*, pp. 19/20.

⁷⁶ Peccei, Aurélio (1981), *Cem Páginas Para o Futuro*, Universidade de Brasília, Brasília, título do primeiro capítulo.

⁷⁷ Peccei, *op. cit.*, pag. 34.

mantém com o **mundo material** que o rodeia, verificamos que estas são cada vez mais efémeras: o exemplo mais claro é o desenvolvimento da sociedade de consumo, que acelerou o ciclo de vida dos bens materiais, criando produtos temporários para satisfazer necessidades também elas efémeras, muitas vezes criadas de forma artificial. Nesta “cultura do deitar fora”⁷⁸, a relação entre o homem e o bem material é cada vez mais transitória, estando-se a perder o valor estimativo do objecto.

Em virtude do desenvolvimento das comunicações e dos transportes, as relações com o **lugar** são igualmente mais transitórias:

“(...) Metaforicamente, “gastamos” lugares e desfazemo-nos deles quase como nos desfazemos de Kleenex ou de latas de cerveja. Somos testemunhas de um declínio histórico do significado do lugar para a vida humana, estamos a criar uma nova raça de nómadas, e poucos imaginam quanto as suas migrações são maciças, extensas e importantes”⁷⁹.

Com o processo da urbanização, a solidez e a permanência das **relações sociais** também se alteraram substancialmente: de uma dominante cultura rural, em que cada ser humano conhecia e se relacionava com um conjunto restrito de outras pessoas, passou-se a viver um modelo relacional em que cada homem conhece e se relaciona com muita gente, mas de forma extremamente limitada e superficial, circunscrita a quase uma mera interacção entre papeis sociais. O padrão de relacionamento emergente desta situação, é, em sua consequência, um padrão de transitoriedade, em que a relação é mais entre módulos⁸⁰ que entre pessoas na sua totalidade:

“(...) O grande número de pessoas que vivem em pequeno espaço e as alterações constantes nas vizinhanças pelas novas afluências ou pelas mudanças de alojamento tornam difíceis, entre os indivíduos e as famílias, os conhecimentos profundos e continuados não só já ao longo de gerações, mas mesmo durante alguns anos”⁸¹.

- Também na relação dos homens com as **organizações**, se observa o fenómeno da transitoriedade. De um modo geral, nascemos e fomos educados em organizações de **matriz burocrática**, caracterizada por três importantes princípios: a hierarquização, pela qual a organização se segmentava horizontalmente em estratos de decisores e executantes; a especialização, pela qual se procedia a

⁷⁸ Toffler, A (1970), *op. cit.*, pag. 57.

⁷⁹ Toffler, A (1970), *op. cit.*, pag. 79.

⁸⁰ “Em suma, aplicamos o princípio modular às relações humanas, criámos a pessoa sacrificável: o Homem Modular”. *Op. cit.*, pag. 100.

⁸¹ Barata, O.S. (1968), *Introdução à Demografia*, ISCSPU, Lisboa, pag. 132.

uma segmentação vertical, por especialidades funcionais; e, o suporte escrito, como forma dominante de emitir e guardar informação. A relação do homem com a organização, neste contexto, é relativamente estável, ou pelo menos tende a sê-lo fora das épocas de crise económica. Como tem sido referido por vários autores, o modelo burocrático que se revelou extremamente eficaz em sociedades com um ritmo de mudança lento, quando esse ritmo se acelerou, entrou em sobrecarga, tornando-se ineficiente e, frequentemente, ineficaz⁸².

Para fazer face às novas necessidades, começou a aparecer, no interior das organizações burocráticas ou em sua substituição, um novo modelo de organização, a **ad-hocracia**, caracterizado por ter um ciclo de vida restringido à prossecução de objectivos limitados no tempo, uma estrutura hierárquico-funcional muito mais flexível, e, suportes de informação diversificados, em que o escrito coexiste com a gravação em áudio ou em suporte informático e em que a comunicação informal, presencial ou não, assume um papel cada vez mais relevante⁸³. Por razões evidentes, a ligação entre as pessoas que trabalham numa organização ad-hocrática e a própria organização tem uma natureza bem mais transitória que a descrita anteriormente. Será importante referir, no entanto, que nas próprias organizações burocráticas, a transitoriedade tem vindo a entrar com particular vigor, ligada a processos de alteração da própria organização (fusões, fragmentações, racionalizações) que têm vindo a fragilizar a relação entre empregador e empregado⁸⁴.

- Finalmente, com a densificação dos processos de comunicação, observa-se que a relação do homem com o próprio mundo das **ideias** se tem vindo a embeber de transitoriedade. Toffler, citando Robert Hilliard, refere por exemplo:

*"(...) Ao ritmo a que o conhecimento se desenvolve, quando a criança nascida hoje completar o seu curso universitário o total dos conhecimentos mundiais será quatro vezes maior do que o actual. Quando a mesma criança atingir os cinquenta anos, o aumento será de 32 vezes e 97% de tudo quanto se souber no mundo terá sido aprendido a partir da data do seu nascimento"*⁸⁵.

⁸² Utilizo o termo ineficiência para exprimir um excessivo gasto de recursos para atingir um dado objectivo, e ineficácia, para salientar a excessiva distância entre objectivos previstos e realizados. Para uma discussão mais detalhada sobre a crise das burocracias, vide Carmo, H. (1985), *Os Dirigentes da Administração Pública em Portugal (Contribuição para o seu estudo)*, ISCSP, (dissertação de Mestrado), Lisboa.

⁸³ Sobre a emergência das organizações adhocráticas, para além da trilogia de Toffler há abundante bibliografia. Cfr. por exemplo: Drucker, P. (1986), *Inovação e Gestão*, Presença, Lisboa; Drucker, P. (1988), *As Fronteiras da Gestão*, Presença, Lisboa; Naisbitt, J. e Aburdene, P. (1987), *Reinventar a Empresa*, Presença, Lisboa; e Peters e Wattermann (1987), *Na Senda da Excelência*, D. Quixote, Lisboa.

⁸⁴ O caso japonês constitui uma excepção, com uma forte fundamentação cultural.

⁸⁵ Toffler, A (1970), *op. cit.*, pag. 158.

Ainda que se possa considerar esta afirmação exagerada, a verdade é que a aceleração da circulação das ideias mesmo que não sejam inteiramente novas, torna cada vez mais efémera a sua relação com os receptores, que as consomem e deitam fora como se de lenços de papel se tratasse.

A novidade e a diversidade

Para além da transitoriedade, o processo acelerativo da mudança no mundo contemporâneo tem duas outras facetas que o tornam singular: **A novidade e a diversidade.**

Por um lado, quer a observemos do ponto de vista meramente tecnológico, quer o façamos numa óptica sociológica, a sociedade contemporânea contém não só elementos novos, mas **apresenta a grande novidade de que o novo é permanente.** Por exemplo, para os agentes económicos, a novidade emerge como um princípio de sobrevivência, das próprias empresas.

Mas **talvez a maior das novidades, seja a diversidade com que os vários sistemas contemporâneos se desenvolvem.** A isto me referirei adiante com mais detalhe. Por agora, bastará como exemplo de diversidade (e de novidade também) fazer-se uma breve referência ao que se passou com o **sistema familiar**⁸⁶. Começemos por observar alguns indicadores enunciados por Toffler sobre a sociedade americana⁸⁷ que configuram um quadro de tendências significativas (Figura 1.2).

- Apenas entre um quarto e um terço das famílias americanas, em 1980, tinham uma estrutura tipicamente **nuclear** (pai, mãe e filhos coabitando sob o mesmo tecto).
- Entre 1970 e 1978, o número de pessoas entre os 14 e os 30 anos que **viviam sós** quase triplicou, passando de 1.5 para 4.3 milhões. Em 1980, um quinto dos fogos era habitado por pessoas a viverem sósinhas, ou por serem jovens que haviam saído precocemente de casa dos pais e ainda não haviam casado, ou por serem divorciados, ou simplesmente porque haviam optado por essa situação. Este grupo tem crescido de tal forma, que deu origem à emergência de uma “subcultura de solos”⁸⁸.
- A quantidade de casais que optaram por viver **juntos** sem qualquer formalidade legal, duplicou durante a década de setenta, obrigando a alterações legislativas,

⁸⁶ A argumentação que se segue, resume parte de uma comunicação que fiz sobre o assunto. Cfr. Carmo, H. (1989), *A Família Portuguesa e a Mudança: Algumas Reflexões*, in *Tempo Para o Trabalho Tempo Para a Família*, DGF/MESS, Lisboa, pp. 221-241.

⁸⁷ Toffler, A. (1980), *A Terceira Onda*, (c.1981), Record, Rio de Janeiro, (há também tradução em edição portuguesa de Livros do Brasil com o título de *A Terceira Vaga*), pag. 215 e sgs.

⁸⁸ Toffler, A. (1980), *op. cit.*, pag. 216.

por exemplo no domínio da concessão de subsídios para a habitação.

- Muitos casais decidiram **não ter filhos**: Em 1960 apenas 20% das mulheres casadas menores de 30 anos não tinham filhos. Em 1975, este número passou para 32%.

QUANTO AO TIPO DE FAMÍLIA:

- REDUÇÃO DE PESO DA FAMÍLIA NUCLEAR
- AUMENTO DE "SOLOS"
- AUMENTO DE "JUNTOS"
- AUMENTO DE CASAIS SEM FILHOS
- AUMENTO DE FAMÍLIAS MONOPARENTAIS
- AUMENTO DE FAMÍLIAS AGREGADAS
- DIVERSIDADE DE OUTROS SISTEMAS CONVIVENCIAIS

QUANTO À DINÂMICA INTERNA:

- REDUÇÃO DO TAMANHO
- DESPADRONIZAÇÃO DOS PAPÉIS PARENTAIS
- DEMOCRATIZAÇÃO DAS RELAÇÕES INTER-GERACIONAIS
- REDUÇÃO DA LIGAÇÃO EMOCIONAL À REDE FAMILIAR EXTERNA

Fonte: Carmo, H. (1989), *op. cit.*.

FIGURA 1.2 – Tendências dos Sistemas Familiares Contemporâneos

Uma quinta tendência, é para o aumento significativo de famílias **monoparentais**: em 1980, uma em cada sete crianças norte americanas vivia apenas com um dos pais. Nas zonas urbanas este número subia para 25%⁸⁹.

Também se tem observado o aumento significativo de famílias **agregadas**, constituídas por um casal, casado em segundas núpcias, que vive com os filhos dos três casamentos, estimando-se que no início dos anos oitenta, 25% das crianças norte-americanas vivia neste ambiente familiar.

Finalmente, regista-se uma tendência crescente para a diversificação de modelos convivenciais, integrando uma larga gama de grupos primários: homossexuais, comunas⁹⁰ e grupos geriátricos são alguns dos exemplos mais conhecidos, que mostram que (...) "*estamos saindo da idade da família nuclear e entrando numa*

⁸⁹ No Reino Unido, o número de famílias monoparentais era de 10%. Noutros países como a Alemanha e Suécia, esta tendência também se observa, tendo obrigado a alterações profundas nos programas de protecção social a este tipo de famílias.

⁹⁰ Toffler designa por comunas, as situações convivenciais em que dois ou mais casais vivem em comum como se de um se tratasse.

nova sociedade marcada pela diversidade da vida familiar"⁹¹.

As modificações que acabo de descrever, e que são particularmente aparentes nas sociedades mais industrializadas e mais urbanizadas, têm-se vindo a espalhar por todo o mundo a ritmos diversos, de acordo com os contextos culturais em que se situam. O que parece ser universal é a tendência para a mudança dos padrões de família, mesmo em zonas particularmente mais conservadoras, como William Goode já referira no final dos anos sessenta⁹².

Todas estas modificações foram acompanhadas de profundas alterações no interior do grupo familiar:

- a divisão de trabalho e o sistema de poder no interior do grupo familiar tendem a despadronizar-se, observando-se uma polivalência das funções parentais, e uma maior democratização do processo decisório;
- por outro lado, as relações emocionais com a rede familiar exterior, tendem a enfraquecer-se.

Em resumo, observa-se um processo de mudança regido por vectores de transitoriedade, novidade e diversidade que confrontam a sociedade contemporânea com um choque cultural de dimensões únicas. Este processo coloca-nos na situação de imigrantes no tempo, atrás referida, apelando para a criação e desenvolvimento de estratégias adaptativas, perante as quais todos nos posicionamos como aprendentes.

Para perceber melhor a dimensão da aprendizagem a empreender, iremos seguidamente examinar um pouco mais essa mudança do ponto de vista do seu conteúdo, a partir de um outro livro de Toffler⁹³.

1.2. O CONTEÚDO DA MUDANÇA

Para descrever as mudanças efectivas que se têm verificado, Toffler recorre em "A terceira vaga", a uma sugestiva metáfora aquática, considerando que as grandes alterações registadas ao longo da História, ocorreram de acordo com três ondas civilizacionais:

- a primeira, iniciada há cerca de 10 mil anos, possibilitou a sedentarização humana em torno de uma civilização agrícola;
- ainda a primeira vaga não se havia espalhado por todo o planeta, há cerca de trezentos anos começou a emergir uma segunda vaga, ocasionada pela

⁹¹ Toffler, A. (1980), *op. cit.*, pag. 219.

⁹² Goode, W. (1969), *Revolução Mundial e Padrões de Família*, Companhia Editora Nacional, S. Paulo.

⁹³ Toffler, A. (1980), *op. cit.*

revolução industrial, que acelerou vigorosamente o ritmo de mudança, criando uma nova civilização, que se espalhou sobretudo nas zonas temperadas da Terra;

- a partir da segunda metade do nosso século, continua Toffler, começou a surgir, em vários pontos das regiões mais industrializadas, uma terceira onda de mudança, que indicia a emergência de uma civilização substancialmente diferente das duas precedentes, alicerçada no desenvolvimento da informação.

As três civilizações, como as ondas do mar, coexistem, colidem e misturam-se em combinatórias infinitas, num permanente e vertiginoso movimento. Este processo, faz com que, em nenhuma das zonas da Terra se viva apenas o impacto de uma vaga de mudança. O que se assiste, pelo contrário, é à permanente colisão de duas, ou mesmo das três ondas referidas. Assim, enquanto os países mais ricos se submergem numa tremenda colisão entre a segunda e a terceira vagas civilizacionais, nos países do terceiro mundo observa-se um enorme choque entre civilizações da primeira e da segunda vagas, adivinhando-se já várias bolsas da chamada sociedade de informação.

Para caracterizar cada uma das três civilizações referidas, Toffler recorre a um modelo analítico, que parte de três aspectos a que chamou **tecnosfera, sociosfera e infosfera**, cada um dos quais com diversas variáveis-chave (figura 1.3).

	VARIÁVEIS	1.ª VAGA	2.ª VAGA	3.ª VAGA
TECNOSFERA	ENERGIA	<ul style="list-style-type: none"> – Força humana – Algum aproveitamento do vento – Água 	<ul style="list-style-type: none"> – Carvão – Petróleo – Nuclear (de fontes perecíveis) 	<ul style="list-style-type: none"> – Sol – Marés – Vento – Biomassa – ...Etc. – (de fontes renováveis)
	TECNOLOGIA	<ul style="list-style-type: none"> – Rudimentar 	<ul style="list-style-type: none"> – Máquina a vapor – Motor eléctrico – Motor de combustão interna – Motor nuclear 	<ul style="list-style-type: none"> – Electrónica – Biologia – Computador – Engenharia genética – Engenharia espacial – Oceanologia
	ECONOMIA	<ul style="list-style-type: none"> – Sistema integrado de produção e consumo – Divisão sexual do trabalho sem grandes clivagens entre produção e consumo 	<ul style="list-style-type: none"> – Divórcio entre produção e consumo, mediatizado pelo mercado – Divisão sexual assente na produção (Mitos sexistas) – Economia subsidiada 	<ul style="list-style-type: none"> – Advento do prosumidor – Desconcentração da produção – Descentralização do consumo – Fim da economia subsidiada

SOCIOESFERA	FAMÍLIA	– Extensa	– Nuclear	– Proliferação dos tipos de família além dos anteriores
	ESCOLA	– Ensino predominantemente informal – Elitismo	– Ensino padronizado – Currículo encoberto: – Pontualidade – Obediência – Repetição	– Ensino modular – Proliferação de formas e conteúdos pedagógicos
	UNIDADES ECONÓMICAS	– Economia predominantemente familiar	– A Companhia – Organização centralizada e burocratizada	– Organização Ad-hocrática – Desconcentração
	SISTEMA POLÍTICO	– Poder relativamente fragmentado – Alguns imperialismos regionais	– Poder muito centralizado – Novo papel social, o integrador – Estado-Nação – Imperialismos à escala mundial	– Crise no Estado – Interna – Externa – Novas possibilidades para a pilotagem dos sistemas políticos
INFOSFERA	MEDIA	– Elitismo dos Media	– Mass-Media	– Self-Media
	IDEIAS-FORÇA	– Não padronização – Pouca especialização – Tempo cósmico (tempo físico) – Desconcentração	– Padronização – Especialização – Sincronização (tempo mecânico) – Concentração – Maximização – Centralização	– Modulação – Sistematização – Des-sincronização – Desconcentração – Dimensionação – Descentralização
	RELAÇÃO COM A NATUREZA TRADIÇÃO/MODERNIDADE	– Dependência da natureza – Fatalismo	– Guerra à natureza – Crença na evolução e no progresso	– Evolução controlada – Alteração da ideia de progresso – Diálogo com a natureza

Fonte: Carmo, H. (1985), "Os Dirigentes da Administração Pública em Portugal", *op. cit.*, pag. 187.

FIGURA 1.3 – Caracterização das três vagas civilizacionais

A civilização da primeira vaga

A civilização da primeira vaga, tinha como traços dominantes um sistema energético e tecnológico rudimentares, uma economia baseada na agricultura de subsistência, assente na divisão sexual do trabalho no interior da família extensa e num sistema de ensino predominantemente informal à excepção de reduzidas elites.

O seu sistema político era fragmentado, à excepção de alguns imperialismos regionais.

O medium comunicacional escrito era propriedade de grupos muito reduzidos (ex.: escribas, sacerdotes).

As ideias-força que orientavam as concepções do Mundo e da Vida do homem

da 1.ª Vaga, tinham muito a ver com a situação de dependência em que este se encontrava face à Natureza: tinha uma concepção cósmica do tempo subordinada ao ciclo agrícola; o fatalismo era sentimento omnipresente; a organização da vida alicerçava-se em critérios de não padronização, de fraca especialização e desconcentração de actividades.

A civilização da segunda vaga

Com o advento da civilização da 2.ª vaga, os estilos de vida alteraram-se substancialmente:

- as fontes energéticas que entretanto se descobriram e exploraram, permitiram um forte avanço da tecnologia, assente em diversos tipos de motor (a vapor, de combustão interna, eléctrico e nuclear);
- na economia, registou-se uma autonomização crescente do sistema de distribuição - o mercado - que passou a mediatizar as relações entre os sistemas de produção e de consumo;
- a família, reduzida à dimensão nuclear, deixou de funcionar como unidade de produção, passando a ser substituída por empresas de cada vez maiores dimensões;
- em termos mundiais, observa-se uma grande interligação entre o crescimento das zonas de 2.ª vaga, e o empobrecimento de áreas de 1.ª vaga, levando alguns autores a falar de uma autêntica economia subsidiada⁹⁴. O poder, quer económico quer político, revela-se extremamente centralizado. Expressões desse poder, o Estado-Nação e a organização burocrática, atingiram limites anteriormente inatingidos, chegando a alcançar, quer um quer outra, dimensões planetárias;
- os media expandem-se aos campos do audio-visual e atingem por vezes dimensões gigantescas, assumindo-se como fábricas de informação padronizada, destinadas a grandes massas populacionais;
- toda a civilização da 2.ª vaga, considera Toffler, repousa sobre um conjunto de seis ideias-força que condicionam os comportamentos. Essas ideias-força, de padronização, especialização, sincronização, concentração, maximização e centralização, determinaram uma crença generalizada no progresso e uma posição arrogante do homem como conquistador da Natureza.

⁹⁴ Subsidiada em energia, matérias primas e mão-de-obra a baixos custos, provenientes de áreas geográficas ou sociais dependentes. Cfr. por exemplo, Schumacher, E.F. (1980), *Small is Beautiful (Um estudo de economia em que as pessoas também contam)*, D. Quixote, Lisboa. No mesmo sentido já Lebreton em 1958, havia escrito o seu clássico *Suicide ou survie de L'Occident?* (Les éditions Ouvrières, Paris), posteriormente publicado em português: Lebreton, L.J. (1964), *Suicídio ou Sobrevivência do Ocidente?*, Livraria Moraes, S. Paulo.

A civilização da terceira vaga

Tal como aconteceu com a formação da 2.^a vaga, a emergente civilização da 3.^a vaga, criou modos de vida diferentes:

- com o enorme avanço tecnológico e com a crise petrolífera⁹⁵, observou-se uma diversificação das fontes energéticas, passando a utilizar-se cada vez mais fontes renováveis sempre que economicamente competitivas com as perecíveis;
- a tecnologia da terceira vaga, assenta directamente na produção científica, esbatendo-se cada vez mais as tradicionais fronteiras entre investigação básica e aplicada⁹⁶. Enquanto que a tecnologia da segunda vaga assentava no motor (a vapor, eléctrico, de combustão interna ou mesmo nuclear), agora é directamente a biologia, a electrónica (com o computador como ferramenta dominante), a oceanologia, e, as engenharias genética e espacial, que funcionam como berços de tecnologia;
- na economia, registou-se uma diversificação de agentes económicos, um aumento em ritmo acelerado de pequenas e médias empresas a par (por vezes mesmo em alternativa) das grandes empresas industriais⁹⁷, uma desmassificação da produção, uma complexificação das redes de distribuição e um crescente poder do consumidor. Em termos mundiais, o modelo de economia subsidiada tem sido cada vez posto mais em questão, se bem que subsista;
- a família (vide supra), tal como a empresa, diversificou-se. O poder político complexificou-se (vide infra), observando-se a emergência de novas formas de regulação, no meio de uma crise, à escala planetária, do Estado-Nação e dos sistemas administrativos da sociedade industrial;
- a diversidade e a novidade também atingiram os media, que acrescentaram novas dimensões às já existentes, graças à informática, às telecomunicações e

⁹⁵ Sobre os efeitos da crise petrolífera à escala mundial, vide Servan-Schreiber, J.J. (1980), *O Desafio Mundial*, D. Quixote, Lisboa.

⁹⁶ A tradicional designação de “pura”, à investigação básica, donde decorreria que a investigação não-básica seria naturalmente “impura”, deixa de ter qualquer sentido, podendo afirmar-se que hoje, toda a investigação está contaminada de aplicabilidade, dada a redução drástica do ciclo de vida dos produtos científicos que decorre desde a construção de uma dada teoria (ex: que permite transformar electricidade em frio), à sua aplicação (ex: conservação de alimentos) e comercialização (ex: generalização do uso do frigorífico).

⁹⁷ Sobre isto, Peter Drucker refere que, entre 1965 e 1985, os postos de trabalho nos Estados Unidos cresceram cerca de 50%, enquanto que a força de trabalho disponível (a população maior que 16 anos) cresceu apenas 40%. Entre 1970 e 1984, a Europa Ocidental perdera cerca de 4 milhões de postos de trabalhos. Por seu turno o Japão, de 1970 a 1982, havia conseguido um saldo positivo de postos de trabalho da ordem dos 10%. O sucesso dos EUA neste domínio, deveu-se à alteração do tecido empresarial. Com efeito, foram criadas 600 mil novas pequenas e médias empresas por ano, as quais foram responsáveis pela criação de mais de 40 milhões de postos de trabalho. Em contrapartida, durante esse período, as grandes empresas perderam cerca de 5 milhões de postos de trabalho. Drucker, P. (1986), *Inovação e Gestão*, op. cit., pp. 13-15.

à sua combinação com o avanço tecnológico no domínio do audio-visual. Esta alteração aumentou o ritmo da mudança, como acima se referiu, e teve vários efeitos dos quais se salientam três:

- **criação de um tecido nervoso à escala mundial**, por onde circula cada vez mais informação a um ritmo crescente⁹⁸;
- **generalização dos self-media**, termo criado por Cloutier⁹⁹ para designar os media que permitem ao consumidor comum, gravar tratar e utilizar informação por ele directamente colhida ou mediatizada pelos mass media (ex.: sistemas de gravação em vídeo e áudio, pequenos equipamentos de fotografia ou de cinema, sistemas informáticos pessoais);
- **emergência do multimedia**, como resultante sinérgica dos efeitos sistémicos dos media existentes.

Para terminar a sua análise Toffler refere que a civilização da 3.^a vaga se alicerça numa ideia de progresso substancialmente diferente da civilização industrial, em que a evolução controlada e o respeito pela natureza como imperativo de sobrevivência ganham carta de nobreza. Tal como a civilização industrial, a sociedade da informação apoia-se num conjunto de seis ideias-força que sucedem às da civilização da 2.^a vaga: a modulação, a sistemização, a *des-sincronização*, a desconcentração, o dimensionamento e a descentralização. De acordo com estas ideias, avoluma-se a convicção de que o crescimento tem limites, os recursos são limitados e que, por isso, o homem tem de os saber gerir com equilíbrio. É igualmente esta ideia que preside à argumentação de Schumacher, quando refere:

“(...) Um homem de negócios não consideraria que uma empresa tivesse resolvido os seus problemas de produção e se tivesse tornado viável quando visse que ela estava a consumir rapidamente o seu capital. Então como é que nós podemos passar por alto este facto essencial, quando se trata dessa enormíssima empresa que é a economia da nave espacial chamada Terra e, em particular, a economia dos seus preciosos passageiros?”¹⁰⁰

⁹⁸ Conforme atrás referi, esta situação havia já sido intuída por Teillard de Chardin. No domínio da Ciência Política, a importância do novo sistema nervoso do planeta, foi salientada com particular vigor por Karl Deutch (1963), *The Nerves of Government*, Macmillan Company (The Free Press), New York. Toffler, por seu turno, refere-se com grande abundância de pormenores a este fenómeno, consagrando-lhe o terceiro volume da sua trilogia sobre a mudança a que farei referência mais adiante: Toffler, A. (1991), *Os Novos Poderes*, Livros do Brasil (c.1990), Lisboa.

⁹⁹ Cloutier (s/d), *A Era de EMEREC*, MEIC/ITE (c.1975), Lisboa.

¹⁰⁰ Schumacher, E.F.(1980), *op. cit.*, pag. 18.

1.3. MACROTENDÊNCIAS

O resultado da colisão dos três tipos¹⁰¹ de sociedade descritos por Toffler foi, três anos mais tarde, explicitado por este autor em “Previsões e Premissas”¹⁰², e particularmente bem descrito por John Naisbitt em três das suas obras¹⁰³.

Este último autor coordena, desde 1970, uma vasta equipa que procedeu a uma análise de conteúdo sistemática de seis mil jornais locais por mês, donde trimestralmente são elaborados relatórios de tendências, à escala regional e nacional¹⁰⁴. A partir desse longo trabalho de doze anos, em que foram analisados mais de dois milhões de artigos, apresentou, em 1982, os seus primeiros resultados, de um modo geral convergentes com os de Toffler¹⁰⁵, mas apresentando a particularidade de os arrumar em torno daquilo que chamou “macrotendências” (megatrends).

Com esta designação, quis representar as grandes linhas de mudança que atravessam a sociedade americana, distintas das alterações, por vezes mais aparentes, a que chamou modas. De acordo com o seu pensar, enquanto que as macrotendências são vagas de fundo que estão a mudar o tecido social, da periferia para o centro e da base para o topo da pirâmide social, as modas, pelo contrário, são fugazes, deslocando-se do centro para a periferia e apresentando-se com um reduzido poder de transformação social.

No mesmo sentido das “macrotendências”, mas alargando claramente a sua perspectiva para uma dimensão planetária, Naisbitt publicou em 1990 “Megatrends 2000”, de parceria com Patrícia Aburdene, em que pretende analisar as grandes tendências para a década de noventa.

Partindo das quatro obras referidas, podemos vislumbrar diversas macrotendências agrupadas em seis diferentes grupos:

- Macrotendências globais
- Macrotendências económicas
- Macrotendências científicas e tecnológicas

¹⁰¹ Uso o termo “tipos” no sentido dos “tipos ideais” proposto por Max Weber, (...)“que é uma espécie de construção utópica com as variáveis mais aparentes de qualquer situação social (...) para ver os aspectos mais destacados de um fenómeno social na sua totalidade”. Marsal. J.F. (s.d), *Conhecer Max Weber e a Sua Obra*, Ulisseia, s.l.

¹⁰² Toffler, A. (1987), *Previsões e Premissas*, Livros do Brasil (c.1983), Lisboa.

¹⁰³ Naisbitt, J. (1988), *Macrotendências*, Presença, (c.1982) Lisboa; Naisbitt, J. e Aburdene, P. (1987), *Reinventar a Empresa*, Presença, (c.1985) Lisboa; e, Naisbitt, J. e Aburdene, P. (1990), *Megatrends 2000*, Amana-Key Editora, (c.1990) S. Paulo.

¹⁰⁴ Naisbitt, J. (1988), *op. cit.*, pag. 20.

¹⁰⁵ Não deixa de ser curioso notar que, na bibliografia de qualquer dos dois autores se não encontra referenciada a obra do outro, apesar da improbabilidade de se desconhecerem.

- Macrotendências do sistema social
- Macrotendências do sistema político¹⁰⁶
- Macrotendências do estilo de vida

Macrotendências globais

À semelhança de Toffler, Naisbitt considera que a nossa época está a viver uma alteração civilizacional única na história, resultante da **transformação da sociedade industrial em sociedade de informação**¹⁰⁷. Situa o início deste novo tipo de sociedade nos anos de 1956 e 1957, alturas em que, respectivamente, o número de empregados do sector de serviços ultrapassou, nos Estados Unidos, o dos empregados no sector secundário, e que foi lançado o Sputnik, primeiro satélite artificial.

Se o lançamento do primeiro satélite deu um importante contributo para transformar a Terra na aldeia global descrita por McLuhan¹⁰⁸, o primeiro acontecimento indicia enormes transformações no dia-a-dia dos cidadãos, como os exemplos a seguir citados¹⁰⁹ testemunham.

- Os empregos de serviços tradicionais como os dos serviços domésticos e os ligados à restauração, mantiveram-se, desde 1930, com um peso relativo estável face à população activa (cerca de 12%). Em contrapartida, **os empregos ligados à recolha, processamento, gestão e difusão de informação aumentaram drasticamente:**

“(...) Em 1950, apenas 17% da população trabalhava em tarefas de informação. Neste momento (1982) mais de 65% trabalham com informação, como programadores, professores, empregados de escritório, secretárias, contabilistas, correctores, administradores, agentes de seguros, burocratas, advogados, bancários e técnicos. E muitos mais ocupam-se de informação, dentro de companhias fabris (...) Nos nossos dias há mais pessoas a trabalhar

¹⁰⁶ Neste ponto omitirei as macrotendências do sistema político, uma vez que no ponto 3 lhes irei dar tratamento diferenciado

¹⁰⁷ As designações para este novo tipo de sociedade têm sido várias, como assinala João Bettencourt da Câmara (1986), *A III Revolução Industrial e o Caso Português*, op. cit.. O sociólogo norte-americano Daniel Bell, por exemplo, chamou-lhe sociedade pós-industrial, designação que fez moda, mas que parece não ser suficientemente rigorosa para definir as suas linhas mestras. Pelas razões que aponto em seguida parece-me mais correcta a designação de sociedade de informação.

¹⁰⁸ A complexificação dos sistemas comunicacionais, é particularmente bem sintetizada por Joel de Rosnay: Rosnay, J. (1977), *O Macroscópio, Para Uma Visão Global*, Arcádia (c. 1975), Lisboa, pp. 160 e sgs.

¹⁰⁹ Todos estes exemplos são oriundos da sociedade norte-americana, não podendo, evidentemente, ser generalizados mecanicamente. O seu interesse decorre de, como refere Rosnay, poderem ser entendidos como “factos portadores de futuro”, i. é., como indícios de eventuais mudanças para outras zonas do planeta. Cfr. Rosnay, J. (1977), op. cit., pag. 249.

a tempo inteiro nas universidades do que na agricultura"¹¹⁰.

De acordo com David Birch, cerca de 90% dos novos postos de trabalho recentemente criados, não pertenciam ao sector de produção de bens de consumo, mas ao sector da informação¹¹¹.

- Ao acréscimo da força de trabalho na área da informação, tem correspondido um **acréscimo de empresas na área de inteligência intensiva**, em detrimento das de capital intensivo, típicas da sociedade industrial. Esta alteração é, de acordo com Denison¹¹², responsável por cerca de dois terços do crescimento económico, cada vez mais dependente de postos de trabalho que exigem maior saber por parte dos seus titulares:

*"(...) Essa é a razão mais importante para a explosão empresarial em curso nos Estados Unidos, o crescimento colossal dos pequenos empreendimentos. Em 1950, criávamos negócios novos à média de 93 mil por ano. Hoje em dia criamos novas companhias neste país à média de mais de 600 mil por ano."*¹¹³

Um efeito imediato do surgimento da sociedade de informação, foi a **aceleração do metabolismo social, em resultado da compressão do tempo**. Com efeito, se compararmos a diferença temporal dos processos de comunicação tradicionais como o correio, com o tempo decorrido entre a emissão e a recepção de um fax ou de uma mensagem em suporte telemático, facilmente nos aperceberemos deste fenómeno¹¹⁴.

Este fenómeno da compressão do tempo, levou inicialmente muitas empresas norte-americanas a adoptar estratégias imediatistas sacrificando o futuro ao presente, contrariamente às adoptadas por muitas empresas japonesas que, preferiram estratégias de longo prazo seguras, apesar dos custos de curto prazo, em vez de hipotecarem o futuro em nome de êxitos efémeros no presente¹¹⁵.

¹¹⁰ Naisbitt, J. (1988), *op. cit.*, pag. 26. Adiante, Naisbitt refere um estudo de Marc Porat, efectuado em 1967, que sublinha este fenómeno, chamando a atenção para o facto de, não só estarem a crescer os postos de trabalho no "sector primário da informação" (que produz, processa e distribui bens e serviços de informação) e que é responsável por 25% do PNB norte-americano, mas também os postos de trabalho do "sector secundário da informação", correspondentes à contribuição de trabalhadores de informação em empresas não ligadas a esse sector. *Op. cit.*, pp. 33-34.

¹¹¹ Naisbitt, J. (1988), *op. cit.*, pag. 30.

¹¹² Cit in Naisbitt, J. (1988), *op. cit.*, pag. 29.

¹¹³ Naisbitt, J. (1988), *op. cit.*, pag. 28.

¹¹⁴ Este fenómeno, levou Rosnay a afirmar que provavelmente estamos a assistir a uma nova forma de organização social, a "sociedade em tempo real". Cfr. Rosnay (1977), *op. cit.*, pag. 163.

¹¹⁵ Naisbitt, J. (1988), *op. cit.*, pag. 97. Sobre a concepção estratégica japonesa, há abundante bibliografia. Veja-se, por exemplo, Morita, Akio (1987), *Akio Morita, a Carreira de um Supergestor Fundador da Sony, Made in Japan*, Presença (1986), Lisboa.

Macrotendências económicas

Em termos económicos, observam-se duas macrotendências que estão a alterar profundamente a sociedade contemporânea:

- o tradicional sistema de economias nacionais, deu lugar à **emergência de um sistema económico global à escala Mundial**, em que as economias nacionais e regionais são cada vez mais interdependentes¹¹⁶;
- com a ascensão económica do Japão e dos países do SE asiático, observa-se o **deslocamento do centro de poder económico mundial do Atlântico para o Pacífico**.

A **mundialização da economia**, tem-se traduzido em diversas alterações de fundo, de que se salientam:

- a redução do tempo operada nas comunicações, acelerou extraordinariamente o processo de decisão económica e, conseqüentemente, o metabolismo global do sistema. Por esta razão, **o sistema financeiro** é cada vez mais integrado e, por consequência, mais interdependente. Tal propriedade, faz com que seja mais sensível a flutuações sociais e económicas ocorridas em diversas partes do mundo, e aos correspondentes efeitos sistémicos;
- a **divisão internacional do trabalho**, tem vindo a sofrer uma alteração substancial, operando-se constantemente transferências de negócios, empresas e mesmo sectores económicos inteiros, para regiões que oferecem condições mais competitivas;
- **os processos de criação, fusão, redimensionamento e morte de grandes empresas**, têm-se sucedido a um ritmo cada vez maior e em processos de alta complexidade que ultrapassaram as velhas fronteiras do Estado-Nação e mesmo as fronteiras ideológicas herdadas da sociedade industrial¹¹⁷;
- esta alteração à escala mundial, mais do que revelar uma crise conjuntural,

¹¹⁶ Entre nós, Adriano Moreira, dedica às implicações políticas deste fenómeno especial atenção, considerando, claramente influenciado por Teillard de Chardin, que (...) "*parece que a conjuntura está submetida a uma tendência ou lei da complexidade crescente, que multiplica e especializa os centros de decisão política e as unidades culturais com identidade (princípio de dispersão) para os tornar mais interdependentes pela multiplicação das relações e dos riscos (princípio da convergência) a caminho de uma unidade cuja forma de gestão é imprevisível*" (...). In Moreira, A. (1989), *Relações Entre as Grandes Potências*, ISCSP, Lisboa, pag. 126.

¹¹⁷ Uma visão particularmente sugestiva deste fenómeno, é dada por Michael Porter, que tenta retratar a sua dinâmica, de acordo com uma perspectiva sistémica. In Porter, M. (1993), *A Vantagem Competitiva das Nações*, Campus (c. 1990), Rio de Janeiro.

traduz uma **reestruturação global do sistema económico**¹¹⁸, com **vastíssimos efeitos sociais**, de que se salientam:

- **desemprego em grande escala**¹¹⁹, nas zonas donde foram reduzidos postos de trabalho, em virtude de haverem sido reestruturadas ou exportadas actividades económicas¹²⁰;
- **novas necessidades de educação e formação**, nessas zonas, para dotar a população desempregada e a que procura um primeiro emprego, de novos conhecimentos, técnicas e atitudes, que lhes permitam (re)inserir-se no mercado de trabalho;
- **reajustamentos estruturais nos países receptores**, em virtude dos processos de desertificação das zonas rurais e do aumento das taxas de urbanização, decorrentes da implantação das novas actividades económicas;
- **novas necessidades de educação e formação** nos países receptores, capazes de dotar a sua mão-de-obra, de conhecimentos, técnicas e atitudes, adequados às exigências dos novos desempenhos.

Macrotendências científicas e tecnológicas

No campo da ciência e da tecnologia, de acordo com Naisbitt, a biologia parece suceder à física como ciência de referência:

*“(...) Estamos trocando os modelos e metáforas da física pelos modelos e metáforas da biologia, para podermos compreender melhor os dilemas e as oportunidades dos dias de hoje. A física forneceu as metáforas e modelos para a mecanicista era industrial. A física, como metáfora sugere: o intensivo em energia, o linear, o macro, o mecanicista, o determinístico e dirigido do exterior. Hoje, entretanto, estamos no processo de criar uma sociedade que é um elaborado conjunto de sistemas de feedback de informações, e que reproduz assim a estrutura básica do organismo biológico. Além disso, estamos no limiar de uma da biotecnologia. A biologia, como metáfora, sugere: o intensivo em informação, o micro, o dirigido do interior, o adaptável, o holístico.”*¹²¹.

¹¹⁸ “O que está a suceder não é tanto uma recessão mas uma reestruturação de toda a base técnico-económica da sociedade. É como um tremor de terra que traz à superfície um novo terreno”. Toffler, A. (1983), *Previsões e Premissas*, op. cit., pp. 21.

¹¹⁹ Toffler refere a coexistência de sete formas actuais de desemprego. Para a clarificação deste ponto, limitei-me a considerar a que decorre da reestruturação de uma economia de segunda para uma economia de terceira vaga. Cfr. Toffler (1983), op. cit., pp. 56-58.

¹²⁰ (...)“enquanto o Terceiro Mundo se prepara para se apoderar das tarefas principais da indústria, os países desenvolvidos têm de orientar-se para novos empreendimentos”, Naisbitt, J. (1988), op. cit., pag. 87.

¹²¹ Naisbitt, J. (1990), op. cit., pag. 293.

De facto, parece evidente que o desenvolvimento da biologia tem tido profundas implicações não só noutros domínios científicos e tecnológicos parecendo estar, também aqui, a realizar-se uma profunda reestruturação, mas também no domínio da ética. Alguns dos resultados observam-se todos os dias, em domínios como a agricultura, a pecuária e a medicina. Outros, menos visíveis mas igualmente profundos, na crescente aplicação da abordagem sistémica na prática científica, ou nos acesos debates sobre os limites éticos da engenharia genética e da medicina no que respeita a problemas tão cruciais como a Vida e a Morte.

O avanço científico e tecnológico, tem-se processado numa relação dialéctica com a luta pela qualidade de vida das populações¹²², observando-se uma reacção adaptativa que tem procurado humanizar mais a relação homem-tecnologia, de que os exemplos seguintes são um mero indício:

- os avanços da robótica e da burótica, deram origem a uma maior preocupação com a gestão dos recursos humanos¹²³;
- os avanços da tecnologia médica fizeram emergir novas preocupações pelos direitos do doente, destruindo o mito do “deus de bata branca”¹²⁴;
- os avanços da informática, tiveram como reacção um debate em grande escala, seguido de abundante produção normativa sobre os novos direitos do Homem neste sensível domínio¹²⁵.

Macrotendências do sistema social

As mudanças acima referidas, têm-se desenvolvido a par de profundas alterações do sistema social, de que Naisbitt sublinha duas: a **tendência à descentralização e o crescente poder do sector feminino**.

De acordo com este autor, a **macrotendência para a descentralização**, começa a observar-se na cada vez maior proliferação de sistemas de **organização social**

¹²² Naisbitt, chama a esta macrotendência, a “alta tecnologia/toque especial”. In Naisbitt, J. (1988), *op. cit.*, pp. 53-68.

¹²³ Vide sobre esta tendência, Peters e Wattermann (1987), *Na Senda da Excelência*, *op. cit.*. Entre nós, e pondo a tónica na questão da cultura das organizações, vide, Neto, J.P. (s.d.), *A Cultura Organizacional das Empresas*, Associação Portuguesa dos Gestores e Técnicos de Recursos Humanos, Lisboa.; e, Bilhim, J.F. (1988), *Cultura Organizacional: Estudo do Instituto de Engenharia de Sistemas e Computadores (INESC)*, ed. do autor, Lisboa.

¹²⁴ A expressão é usada por Toffler, para designar o estatuto de quase intocabilidade que gozavam os médicos da sociedade industrial, que tem sido cada vez mais posto em causa com a democratização do saber naquele domínio científico e tecnológico. Cfr Toffler (1991), *op. cit.*, pp. 20-21.

¹²⁵ Sobre a evolução dos direitos do homem, vide por exemplo, Moreira, A. (1979), *Ciência Política*, Bertrand, Lisboa. Sobre os direitos face à informática, vide Vários (1985), *A Sociedade Portuguesa Face às Novas Tecnologias, 1.ª fase, 1984*, Instituto de Pesquisa Social Damião de Gois/Presidência da República, Lisboa (Coord. de João Bettencourt da Câmara), em que são abordadas entre outras, as questões da privacidade e protecção de dados pessoais e do controlo dos fluxos de dados transfronteiras.

em rede¹²⁶, em alternativa aos velhos sistemas piramidais burocráticos (vide supra).

Um outro indício interessante é a tendência para os grupos sociais abandonarem cada vez mais os sistemas centralizados de apoio institucional, substituindo-os por sistemas de **auto-iniciativa**¹²⁷. Esta nova estratégia de acção social, tem vindo a desenvolver-se em campos muito diversos, como a saúde, o ensino, as actividades económicas, e até em domínios que até há pouco eram monopólio do Estado como o da segurança dos cidadãos.

Uma outra macrotendência visível é o **crescimento do poder das mulheres**: ao longo deste século, o estatuto da mulher veio a sofrer progressivas alterações, quer do ponto de vista social, quer económico e político. Ao ganho de autonomia, ocorrido no decorrer das duas guerras mundiais com a crescente ocupação de postos de trabalho classicamente desempenhados por homens, somou-se a pressão crescente de uma massa feminina cada vez mais instruída, activa e participante, que começou a disputar cargos intermédios e, mais tarde, mesmo de chefia.

O reconhecimento da discriminação da mulher e dos seus direitos foi assumido pela ONU, que proclamou os anos de 1976 a 1985 como década das Nações Unidas para a mulher, havendo aprovado um plano de acção mundial.

Como resultante de toda esta gigantesca dinâmica social, observa-se uma mudança significativa à escala mundial¹²⁸. Naisbitt considera que, em virtude de tal evolução, a década de noventa será, claramente, a **década das mulheres na liderança**¹²⁹.

Macrotendências do estilo de vida

Paralelamente às macrotendências atrás referidas e em relação dialéctica com elas, Naisbitt e Aburdene observam que o próprio estilo de vida da sociedade contemporânea está a mudar substancialmente, em cinco diferentes vertentes, que mutuamente se influenciam:

- em primeiro lugar, tal como Toffler, aqueles autores sublinham o fenómeno da *diversidade*, referindo que **ao homem contemporâneo se oferecem múltiplas opções** em cada momento que passa: ironicamente perguntam ao leitor, “lembra-se de quando as banheiras eram brancas, os telefones pretos e os

¹²⁶ Cfr.Naisbitt, J. (1988), *op. cit.*, pp. 213-230.

¹²⁷ Cfr.Naisbitt, J. (1988), *op. cit.*, pp. 150-179.

¹²⁸ Todas as macrotendências têm elementos contraditórios, por vezes mesmo revestindo-se de grande conflitualidade. Neste caso, a par de uma clara mobilidade do status feminino em muitos países, observam-se “enclaves de tradição” e mesmo de regressão, como os que se registam em alguns países dominados por poderes fundamentalistas.

¹²⁹ Naisbitt (1990), *op. cit.*, pp. 253-282. No plano empresarial, este autor e Patrícia Aburdene, já haviam defendido esta tese em 1985, in Naisbitt e Aburdene (1987), *Reinventar a Empresa*, *op. cit.*, pp. 219-242.

cheques verdes?", para depois apresentarem inúmeros casos de opções de consumo¹³⁰. Ao mundo a preto e branco dos nossos pais¹³¹, sucede-se uma caleidoscópica sociedade em que se oferecem escolhas múltiplas quanto à família, à(s) ocupação(ões) profissionais, ao modo como ocupamos os tempos livres, ao posicionamento artístico e religioso, e até ao modo como nos alimentamos. A sobre-informação a que somos sujeitos, multiplica as opções e relativiza os valores que interiorizámos dos nossos pais¹³²;

- em resultado deste caleidoscópio de opções, a sociedade contemporânea, contrariamente à industrial, está a transformar-se numa **sociedade de minorias**: com efeito, por detrás dos estilos de vida aparentemente globais fortemente condicionados pela sociedade de consumo, e de valores universais ainda fragilmente defendidos pelas instâncias internacionais, desenvolvem-se com grande vigor constelações de subculturas, com modos próprios de ver o mundo e a vida, como portos de abrigo onde os diversos grupos sociais se vão ancorar para fazer face à terrível insegurança de optar. Como vimos atrás, como multiplicador deste processo as gigantescas migrações contemporâneas confrontam nos mesmos espaços estilos de vida urbanos e rurais, subculturas de opulência e de pobreza e etnias com culturas e línguas que até há pouco mal se conheciam.

A **dissolução das referências cognitivas e valorativas** ocorrida em virtude de todo este processo de mudança¹³³, parece estar a conduzir a sociedade contemporânea para duas outras macrotendências: **o renascimento das artes e a revalorização da religião**. Qualquer delas, parece surgir também, como contraponto dialéctico da "dureza" da linguagem científica, propondo linguagens "moles" complementares, para explicar o significado do Mundo e da Vida¹³⁴.

No que respeita ao **renascimento das artes**, dois outros fenómenos parecem estar-lhe associados:

¹³⁰ Seria naturalmente fastidioso enumerar os exemplos que mais não fariam que ilustrar o que está demonstrado. Cfr. Naisbitt (1988), *op. cit.*, pp. 257-274.

¹³¹ Esta imagem não pretende ter qualquer conotação valorativa, limitando-se a ilustrar o fenómeno em si.

¹³² Este fenómeno da múltipla opção, está na base da tendência para o individualismo das sociedades tecnologicamente mais desenvolvidas, referida adiante,. Cfr. Lipovetsky, Gilles (1988), *A Era do Vazio - Ensaio Sobre o Individualismo Contemporâneo*, Relógio D'Água, Lisboa.

¹³³ Quando me refiro à dissolução de referências, quero sublinhar o fenómeno da *desorientação por excesso de referências*, semelhante à dificuldade do caminheiro em se orientar quando, em vez de uma paisagem com árvores dispersas que lhe permitiriam nortear-se, se defronta bruscamente com uma floresta densa: O excesso de árvores dissolve-lhe as referências.

¹³⁴ A distinção entre linguagens "duras" e "moles", é proposta por Bruno Lussato para designar os códigos comunicacionais mais ou menos padronizados, variando entre a "dureza" da linguagem-máquina que só conhece duas posições possíveis (0 e 1), até à "moleza" da linguagem artística que se apresenta com infinitas combinações de informação. Cfr. Lussato, B. (1982), *O Desafio Informático*, D. Quixote, (c.1981), Lisboa, pp. 21-30.

- por um lado, a já referida tendência para o **crescente poder das mulheres**, que se traduziu entre outros aspectos no acréscimo de poder de compra do sector feminino, abrindo um gigantesco mercado novo para as chamadas indústrias culturais:

“(...) Os executivos de publicidade estão lutando para atingir a mulher de hoje, que toma 80% das decisões relativas a planos de saúde e compra metade de todos os carros novos, contra 20% há 15 anos. (...) As mulheres são fãs das artes: frequentam balé 100% mais do que os homens, musicais de teatro 25% mais, e sinfónicas 20% mais, segundo um estudo feito por John Robinson, da Universidade de Maryland. Não é de espantar que a Ford Motor também esteja usando ópera em seus comerciais do Scorpion.”¹³⁵

- por outro lado, a tendência para a valorização de uma **cultura do lazer**, há já muitos anos anunciada por diversos investigadores¹³⁶, decorrente da objectiva redução do tempo de trabalho, fez renascer **novos interesses pelas artes e pelas letras, quer do lado da procura**, induzindo o cidadão contemporâneo a diversificar a busca de novas fontes de prazer¹³⁷, **quer do lado da oferta**, em virtude das novas oportunidades de negócios que se oferecem. Observa-se no fundo um fenómeno semelhante, mas bastante mais complexo, do que se havia verificado com a sétima arte, de casamento de (grande) conveniência entre o mundo dos negócios e o mundo das artes e das letras.

Por seu turno, os sinais de **renascimento religioso**, parecem evidentes em todo o mundo, ressurgindo como bússolas para orientar o homem contemporâneo, na insegurança deste final de milénio. Assim:

- as **igrejas tradicionais** parecem estar a viver uma crise de crescimento, reduzindo os seus crentes e os seus sacerdotes¹³⁸ nas suas zonas de origem. Em

¹³⁵ Naisbitt e Aburdene, (1990), *op. cit.*, pag. 105. Dado que se tratava de uma citação na tradução brasileira, optei por manter o texto tal como se apresentava, quer na sua construção quer no aportuguesamento de algumas palavras que numa tradução portuguesa não se fariam.

¹³⁶ Cfr. Fourastié, J.(1967), *As Quarenta Mil Horas*, Companhia Editôra Forense, Rio de Janeiro; e, do mesmo autor (1972), *A Civilização de 1995*, D. Quixote, Lisboa.

¹³⁷ Ao prazer físico e lúdico do desporto, associa-se assim o prazer intelectual, estético e lúdico das artes e das letras, potenciado por uma população tendencialmente mais instruída. Os indicadores de aumento explosivo da procura apresentados por Naisbitt e Aburdene, são muito abundantes, abrangendo campos artísticos muito diversos, como o teatro, a ópera, a música, a dança, a literatura, as artes plásticas, e ambientes de fruição estética diversificados, desde a relação íntima e insularizada até à fruição colectivamente partilhada em museus e espectáculos de variada dimensão. Naisbitt e Aburdene, (1990), *op. cit.*, pp. 77-112.

¹³⁸ Esta tendência não é linear: Como observa António Carmo para a Igreja católica, a crise de crentes e de vocações parece ser exclusivamente um fenómeno das sociedades ocidentais industrializadas, que constituem uma gota de água no oceano populacional do planeta. Cfr. Carmo, António (1993), *A Igreja Católica na China e em Macau no Contexto do SW Asiático*, ed. autor, Macau. Naisbitt e Aburdene, apresentam diversos indicadores interessantes sobre esta tendência na sociedade americana, in (1990), *op. cit.*, pag. 321.

contrapartida, deixaram de ser espacialmente circunscritas, observando-se um alastramento das grandes religiões à escala mundial¹³⁹. No seu seio, regista-se um crescente peso de **tendências fundamentalistas**, alimentadas vigorosamente pelo ambiente de insegurança do fim do milénio, **em constante luta com as tendências progressistas** que pretendem adaptar aquelas organizações aos novos desafios da modernidade;

- em contrapartida, observa-se a emergência de uma enorme diversidade de **novas organizações religiosas**¹⁴⁰, frutos de fracções de igrejas tradicionais e de combinações mais ou menos sincréticas entre diferentes religiões e ideologias. Só nos Estados Unidos, entre 1987 e 1989 surgiram quatrocentas novas organizações religiosas deste tipo;
- paralelamente às duas tendências referidas, observa-se uma crescente tendência para a procura de uma **espiritualidade pessoal**, também ela enriquecida com elementos de diversas religiões e de práticas profanas¹⁴¹.

Por último, Naisbitt e Aburdene, consideram que se acumulam indícios de uma macrotendência para a **valorização do indivíduo**:

- no quadro normativo internacional, generalizou-se um movimento no sentido de reconhecer **direitos**, que há poucas décadas não eram objecto de consenso. Esta tendência valorizadora, teve o seu reverso no exacerbar do individualismo como valor, que, como veremos adiante, é um forte entrave ao desenvolvimento de uma cultura de solidariedade;
- o avanço tecnológico no campo das tecnologias de informação permitiu, por outro lado, uma muito maior **auto-suficiência** para muitos trabalhadores. Tal tendência, tem permitido libertar crescentes quantidades de pessoas dos seus postos locais de trabalho, podendo desempenhar muitas tarefas fora das organizações económicas a que pertencem. Uma das consequências que poderá resultar desta dinâmica, é a **revalorização das comunidades de vizinhança**, que haviam sido grandemente destruídas pela sociedade industrial;
- após uma época em que o colectivo foi endeusado, assiste-se, no mundo económico, à **valorização do indivíduo**, quer pelo estímulo à criação de pequenas empresas (vide supra) quer pela valorização da autonomia no seio

¹³⁹ Voltando ao exemplo americano, aqueles autores referem a existência (dados de 1990) de 4 milhões de muçulmanos, entre 3 e 5 milhões de budistas, 500 organizações hinduístas e 2 mil igrejas coreanas. Idem, *op. cit.*, pp. 324/5. Na Europa, como se sabe, tem-se vindo a verificar idêntico fenómeno, sendo aí de sublinhar o grande vigor com que o islamismo tem crescido.

¹⁴⁰ O termo "seita" encerra uma conotação negativa, pelo que optei pelo de "organização religiosa".

¹⁴¹ Parece ter ocorrido uma influência recíproca entre práticas religiosas não ocidentais, como o ioga e a meditação Zen nas suas diversas vertentes, e a criação de novas práticas psicoterapêuticas.

de organizações maiores. O consumidor, por seu turno, tem vindo a adquirir um poder cada vez maior, em detrimento do produtor.

Todos estes factos, formam uma representação social em que a pessoa como indivíduo é valorizada, ainda que tal imagem não corresponda muitas vezes à realidade dos factos como veremos adiante.

Em suma, as múltiplas opções, a que o homem contemporâneo está quotidianamente sujeito, a criação de padrões de vida globais a par da diversidade subcultural em que está mergulhado, o renascimento explosivo das artes e das religiões e a valorização do indivíduo como fenómeno que não se repete, parecem estar a alterar profundamente os estilos de vida do homem contemporâneo.

1.4. PRIMEIRA SÍNTESE: EFEITOS DA MUDANÇA NA EDUCAÇÃO

As reacções às teses de Naisbitt, Aburdene e Toffler, têm sido bem diversas, variando da adesão incondicional à crítica exacerbada. Do meu ponto de vista, as referidas teses merecem ser meditadas com grande cuidado, pois **representam simultaneamente, um importante contributo para o entendimento de uma das faces do mundo contemporâneo e uma visão algo parcial sobre o que se passa na outra face**, sobretudo no que convencionou chamar-se terceiro e quarto mundos¹⁴².

Antes de reflectir sobre a outra face da sociedade contemporânea, impõe-se um primeiro momento de paragem, a fim de serem identificados os principais efeitos da mudança na educação.

Para entender as raízes da situação presente, farei um breve enquadramento histórico da educação pois, como referia Edgar Faure, ao apresentar os resultados da investigação da Comissão Internacional para o Desenvolvimento da Educação,

*(...) "uma das conclusões, para não dizer uma das teses do presente relatório é a de que o passado exerce poderosas influências sobre a educação; com efeito, por um lado, a evolução da educação é função da evolução histórica das sociedades, por outro, contém numerosos vestígios de períodos findos" (...)*¹⁴³.

¹⁴² Utilizo a expressão "terceiro mundo" na acepção comum de conjunto de países em desenvolvimento. Como refere Adriano Moreira, este termo foi pela primeira vez usado por Alfred Sauvy por analogia com o Terceiro Estado da revolução francesa, para designar os países mais pobres do mundo. A designação "quarto mundo" pretende abranger as faixas de pobreza existentes nos países mais desenvolvidos. Cfr. Moreira, A. (1989), *Relações Entre as Grandes Potências*, op. cit., pp. 92-100.

¹⁴³ Faure, E., (1977), *Aprender a Ser*, Bertrand, (2.ª ed.), Lisboa, pag. 43.

A educação nas sociedades pré-industriais

O homem é o animal menos especializado da Natureza. Como refere Morin¹⁴⁴, esta aparente fraqueza obrigou-o, a compensá-la com uma enorme flexibilidade na adaptação ao meio, pondo a render esse instrumento maravilhoso que é o cérebro humano. Mas essa experiência de adaptação perder-se-ia, de uma geração para a seguinte, se não fosse possível transmiti-la. Ao processo de transmissão de conhecimentos, de treino de desempenhos e de ensino de atitudes adequadas, damos o nome de educação. Por ela, o homem conseguiu um meio económico de transmitir a herança social das gerações anteriores para as seguintes.

Nas sociedades ágrafas, a educação fazia (faz) parte da vida quotidiana, processando-se naturalmente, sem instituições especializadas para o efeito:

*"(...) A educação era múltipla e contínua; dirigia-se simultaneamente ao carácter, às aptidões, às capacidades, à conduta, às qualidades morais do indivíduo, que se educava a si próprio, em simbiose, mais do que era educado. Vida familiar de grupo, trabalhos ou jogos, ritos, cerimónias - tudo era, no fim do dia, ocasião de se instruir. Dos cuidados maternais às lições do pai caçador, da observação das estações à dos animais domésticos, das narrações dos mais velhos aos feitiços do curandeiro... Estas modalidades de aprendizagem não formais, não institucionalizadas, prevaleceram até aos nossos dias"*¹⁴⁵.

Neste modelo educativo, cada elemento da comunidade adulta é um mestre e a interacção social confunde-se com o acto pedagógico. Todavia, já nas sociedades que Jorge Dias chamava de "economias sem excedentes"¹⁴⁶, encontramos embriões diferenciados de funções educativas: por um lado, **os velhos** funcionam como arquivos históricos do grupo que, por seu intermédio, vai acumulando e transmitindo a sua herança social. Por outro, em muitas culturas, **o rito de passagem** é um momento formal e privilegiado de aprendizagem.

É com a expansão do uso da linguagem escrita que surge a instituição escolar diferenciada. Como refere Faure, (...) "*a aprendizagem da leitura supõe muito naturalmente a presença de jovens reunidos à volta de um professor*"¹⁴⁷.

Se, por um lado, a escrita fez a humanidade dar um salto em frente no seu desenvolvimento pela possibilidade de transpor mais facilmente as barreiras do

¹⁴⁴ Morin, E. (1975), O Paradigma Perdido, Publicações Europa-América, Lisboa. Cfr. sobre este assunto, igualmente Chardin, T. de (s/d), O Lugar do Homem no Universo, Presença, Lisboa.

¹⁴⁵ Faure, E., (1977), Aprender a ser, op. cit., pag. 45.

¹⁴⁶ Cfr. Dias J. (1984), Antropologia Cultural, in Estudos Políticos e Sociais, vol XII-n.º 3-4, ISCSP, pp. 241-456, Lisboa.

¹⁴⁷ Faure, E., (1977), op. cit., pag. 47.

espaço e do tempo, por outro, teve o efeito negativo que perdurou até aos nossos dias, de fazer crer “(...)que a palavra escrita - e a sua recitação textual - seja a expressão de toda a ciência digna deste nome, (...) deprecia(ndo-se) o saber recebido na vida quotidiana”(...) ¹⁴⁸.

Tal distinção, pressupôs desde cedo uma outra, entre detentores do saber e os que o não detinham, instituindo desde logo o **princípio da autoridade**, quer nas relações entre professor e aluno, quer entre letrados e não letrados. Encontramo-lo na China com o mandarinato, na Índia com as Universidades Brâmanes, na tradição greco-latina e nos sistemas posteriores que o fazem perdurar até ao nossos dias.

A educação na sociedade industrial

Com o advento da revolução industrial, o sistema educativo teve alterações substanciais, estabelecendo-se “(...)uma relação directa entre o progresso da indústria e a vulgarização da instrução”¹⁴⁹. A este propósito, Toffler refere que, “(...) quando o trabalho se deslocou dos campos e de casa, as crianças tinham de ser preparadas para a vida da fábrica. Os primeiros donos das minas e das fábricas que se empenhavam em industrializar a Inglaterra descobriram(...) que era quase impossível converter pessoas passadas da puberdade, tiradas de ocupações rurais ou de ofícios artesanais, em operários de fábrica úteis(...). O resultado, foi outra estrutura central de todas as sociedades industriais da segunda onda: a educação em massa”¹⁵⁰.

Este autor defende que, a par de um currículo escolar aparente, pelo qual eram ensinados os alunos a ler, escrever, contar e a saber outras matérias consideradas importantes, havia (...)“um currículo encoberto, ou invisível, que era muito mais básico. Consistia este, e ainda consiste na maioria das nações industriais, em três cursos: um de pontualidade, outro de obediência e um de trabalho maquinal, repetitivo (...). A educação pública em massa (concluía Toffler) foi claramente um passo humanizante para a frente(...): Não obstante, as escolas da segunda onda padronizaram, geração após geração de jovens, transformando-os numa força de trabalho arregimentada, maleável, do tipo exigido pela tecnologia electromecânica e pela linha de montagem”(...) ¹⁵¹.

¹⁴⁸ Faure, E., (1977), *op. cit.*, pag. 47. Para uma discussão aprofundada dos efeitos deste preconceito e do modo de o combater, através de um método de alfabetização de adultos, cfr. Freire, Paulo (1972), *Pedagogia do Oprimido*, Afrontamento, Lisboa.

¹⁴⁹ Faure, E., (1977), *op. cit.*, pag. 52. Outros autores, observam que os primeiros passos para a vulgarização da instrução terão sido dados pelas Igrejas reformadas: o seu apelo à leitura e interpretação pessoal da Sagrada Escritura constituiu um estímulo à aprendizagem da leitura e da escrita.

¹⁵⁰ Toffler, A. (1980), *op. cit.*, pag. 42.

¹⁵¹ Toffler, A. (1980), *op. cit.*, pp. 42/3.

Em suma, a sociedade industrial vai dar origem a um sistema de ensino padronizado, em instituições estruturalmente semelhantes às então criadas no sistema produtivo industrial herdando de igual forma características organizacionais algo semelhantes às encontradas em instituições militares e religiosas.

A educação na sociedade de informação

Com a mudança social acima descrita, operada a partir da segunda metade do século XX, a concepção de escola também mudou quer no que diz respeito aos conteúdos do ensino, quer à forma como são ministradas. Assim:

- **no que diz respeito ao conteúdo do ensino**, vive-se hoje uma crise de **excesso de produção de conhecimentos**¹⁵², o que leva alguns autores a proporem que o ensino incida mais no aprender a aprender para aprender a ser¹⁵³, do que num mero depósito bancário¹⁵⁴ dos conhecimentos de uns - os professores - na conta de outros - os alunos;
- **no que concerne à forma como é ministrado**, tem-se verificado, à semelhança do que se passa na sociedade em geral, uma **diversidade de soluções** que, todavia, têm de comum a **procura de um acto pedagógico mais próximo da vida**.

Tais soluções, têm-se vindo a equacionar enraizadas nas correntes pedagógicas progressistas desenvolvidas nos últimos cem anos e nos avanços das novas tecnologias de informação. São disso exemplo, **o movimento Freinet**, que tentou aproximar a escola do mundo do trabalho¹⁵⁵; **as correntes não-directivas**¹⁵⁶ que, alicerçadas nos novos conhecimentos da psicossociologia e da psicanálise, visam estimular o aluno a apropriar-se do processo de aprendizagem; a **pedagogia institucional**, que tenta (...) "*demonstrar que as estruturas sociais, e especialmente as económicas e políticas, condicionam a nossa filosofia de educação, ou melhor ainda, o sistema pedagógico que dela emana*"(...) ¹⁵⁷; e as correntes de **antipedagogia** que preconizam que a função educativa seja desempenhada por outras instituições que não a escola, uma vez que esta, como instrumento da sociedade industrial, tende a esgotar o seu potencial educativo¹⁵⁸.

¹⁵² Rosnay, J. (1977), *O Macroscópio, Para uma Visão Global*, op. cit., pag. 219 e sgs.

¹⁵³ Cfr. Faure, E., op. cit., pag. 31.

¹⁵⁴ A expressão é de Paulo Freire na obra citada.

¹⁵⁵ Cfr. Freinet, C. (1973), *Para uma Escola do Povo*, Presença, Lisboa.

¹⁵⁶ Sobre a diversidade de propostas pedagógicas em confronto, cfr. por exemplo, Gilbert, Roger (1976), *As Ideias Actuais em Pedagogia*, Moraes, Lisboa., e, Ibañez, Ricardo Marin, *Principios de la Educación Contemporánea*, RIALP (5.ª ed.), Madrid.

¹⁵⁷ Lobrot, Michel (1966), *A Pedagogia Institucional*, Iniciativas Editoriais (Prefácio de Ardoino e Introdução de Rui Grácio), Lisboa, p.17.

¹⁵⁸ Cfr. Illich, Ivan (1974), *Educação Sem Escola?*, Teorema, Lisboa.

Em todas estas correntes se nota uma convergente tendência de **actualização** - pela procura de integrar no acto pedagógico novos conhecimentos e novas técnicas de comunicação educacional - e de **"refontalização"** - pela reutilização de fontes tradicionais do acto educativo, como as estratégias informais de ensino, utilizadas, como acima referi, por grupos humanos de culturas pré-industriais¹⁵⁹.

Efeitos da mudança na educação

Perante a caminhada a passos largos para uma sociedade de informação, o sistema educativo contemporâneo encontra-se sob o fogo cruzado de variados críticos, que o consideram completamente desajustado à actual situação de mudança. Entre diversos **sinais de desajustamento educativo**, vejamos alguns indicadores:

- no relatório da Comissão Nacional (EUA) para a Qualidade do Ensino (1983), significativamente intitulado *Uma Nação em Risco*, refere-se que "a presente geração de finalistas do liceu é a primeira na história da América a concluir o curso com menos conhecimentos do que os seus pais";¹⁶⁰
- em consequência do desajustamento do sistema educativo à mudança, no princípio dos anos oitenta, as estimativas do número de **analfabetos funcionais** no Estados Unidos variava entre 18 e 64 milhões. De acordo com esses estudos, esta numerosa população não sabe ler nem escrever suficientemente, nem fazer cálculos simples que lhes sirvam minimamente para a sua vida quotidiana¹⁶¹;
- as **taxas de absentismo e de abandono** no ensino secundário aumentaram dramaticamente a partir dos anos setenta, tendo como consequência um afluxo crescente de jovens à procura de primeiro emprego, impreparados para um correcto desempenho de tarefas exigidas na vida activa¹⁶²;
- para agudizar a crise, à invasão dos postos de trabalho pelos computadores, obrigando os titulares a uma familiarização mínima com estas ferramentas da sociedade da informação, **o sistema educativo não tem conseguido responder ao mesmo ritmo, correndo-se sérios riscos de estar a criar uma geração de analfabetos informáticos.**

¹⁵⁹ Os termos *refontalização* e *actualização*, foram vulgarizados com o Concílio Vaticano II para designar a dialéctica resultante do movimento de voltar às fontes evangélicas e de aplicar concretamente os ensinamentos do cristianismo no dia-a-dia actual Cfr. 1967, *Concílio Ecuménico Vaticano II. Constituições - Decretos - Declarações. Documentos pontifícios. Legislação pós-conciliar*, Secretariado Nacional do Apostolado da Oração, 824 pp, Braga. Este duplo movimento, observa-se de igual modo noutras situações de mudança, como a pedagógica, que se acaba de descrever e a política, a que adiante se fará referência.

¹⁶⁰ Cit in Naisbitt, J. (1988), *op. cit.*, pag. 45.

¹⁶¹ Cit in Naisbitt, J. (1988), *op. cit.*, pag. 46.

¹⁶² Cit in Naisbitt, J. (1988), *op. cit.*, pag. 46.

Esta impreparação do sistema educativo norte-americano para responder às novas necessidades educativas criadas pela mudança acelerada, parece reproduzir uma situação que se estende a outros países¹⁶³. Podemos tipificar essas novas necessidades educativas em dois grupos que mutuamente se interligam: necessidades relacionadas com a **adaptação ao processo de mudança** e necessidades ligadas à **gestão dos conteúdos dessa mudança**.

Em primeiro lugar, o Homem contemporâneo (e não só a criança e o jovem) tem necessidade de aprender estratégias adaptativas face ao choque cultural provocado pelo ritmo acelerado do processo de mudança que actualmente se verifica.

A compressão do Tempo, acelerando o metabolismo social, torna imperiosa a aprendizagem da adaptação aos novos ritmos de vida, através da racionalização de processos de decisão cada vez mais rápidos. Isto implica, **aprender a dominar o medo ao desconhecido** e a **assumir o estatuto de imigrante no tempo**, interiorizando que o novo, o diverso e o transitório, não são maus em si: são riscos que contêm ameaças mas também oportunidades de melhorar a qualidade de vida.

Neste sentido, torna-se importante aprender a **adaptar-se aos novos instrumentos e aos novos processos de trabalho** para que deles se possam extrair altos desempenhos; a ser um **consumidor crítico** e não um mero objecto das estratégias de venda do sistema massificador da sociedade de consumo; e a **adaptar-se rapidamente a novos lugares e ambientes** sabendo deles tirar partido. Ter-se-á, por exemplo, de aprender técnicas de reconhecimento, de observação e de integração a novos ambientes.

Ligado a este conjunto de aprendizagens, é cada vez mais imperativo que se ganhem **novas competências comunicacionais** de modo a poder, com maior rapidez e melhor qualidade estabelecer, intensificar e gerir as efémeras relações sociais nos níveis interpessoal¹⁶⁴, grupal¹⁶⁵, organizacional¹⁶⁶ e institucional¹⁶⁷.

Quanto à **relação com o saber**, o cidadão contemporâneo necessita de aprender a (re)aprender, a partir da consciência de que o saber é degradável e a ignorância uma constante. Deste processo terá de fazer parte, a destrição entre modas e

¹⁶³ Adiante veremos que a situação não é generalizada, quando se fizer alusão ao estudo comparativo de Michael Porter sobre a situação de dez diferentes países. Cfr. infra, Porter, M. (1993), *A Vantagem Competitiva das Nações*, (c.1990), Campus, Rio de Janeiro.

¹⁶⁴ Ex: Conhecimentos de psicologia e de técnicas de observação e entrevista, que lhe permitam um melhor desempenho no relacionamento com o outro.

¹⁶⁵ Ex: Conhecimentos e técnica de dinâmica de grupos.

¹⁶⁶ Ex: Como aprender a integrar-se com rapidez numa nova organização e num novo posto de trabalho, para depressa poder obter resultados e aprender a desempenhar com eficácia e eficiência as suas funções, quer em organizações burocráticas quer ad-hocráticas.

¹⁶⁷ Aprender a funcionar dentro dos novos sistemas de poder (cfr infra).

macrotendências e o combate ao consumismo das ideias, que facilmente conduzem a situações de anomia. É indispensável, em suma, que aprenda a seleccionar, processar e difundir informação pertinente para a sua própria vida. O fenómeno da **planetarização**, por seu turno, torna urgente o investimento na **aprendizagem sobre a unidade e sobre a diversidade da espécie humana**, combatendo toda a espécie de etnocentrismos.

Em segundo lugar, desenham-se novas necessidades educativas ao homem contemporâneo, no sentido de aprender a gerir os conteúdos da mudança, como sujeito da sua história e não como mero objecto da colisão civilizacional em curso.

Neste sentido, ao homem contemporâneo põe-se, com particular urgência, a necessidade de aprender a tirar partido dos recursos e sistemas energéticos; a utilizar da melhor forma as novas tecnologias como instrumentos e não como fins em si, contrapondo à dominante cultura do individualismo uma cultura da solidariedade; a necessidade de aprender a produzir, distribuir e consumir bens e serviços, à escala mundial, tendo em vista a melhoria da qualidade de vida; de aprender a viver com a emergente diversidade de modelos de organização social (família, escola e empresa); de aprender a orientar e controlar a sua vida de forma autónoma; de aprender a utilizar de maneira ética e crítica os media (telemática, self-media e multimedia); de, finalmente, aprender novas formas de se relacionar com o tempo¹⁶⁸ e com as culturas vigentes em presença.

Para terminar esta breve reflexão sobre os efeitos da mudança na educação, vale a pena recorrer novamente a Margaret Mead¹⁶⁹, que chama a atenção para o facto de, actualmente, em virtude da mudança singular a que a sociedade contemporânea está sujeita, **o processo de socialização integrar três diferentes sentidos**, por vezes conflituais:

- uma socialização de tipo tradicional, das gerações mais velhas para as mais novas;
- uma socialização semelhante à que os grupos migrantes sofrem, em que as várias gerações em presença sofrem uma (res)socialização em simultâneo, fruto do contacto com a nova cultura receptora;
- uma socialização de sentido inverso, das gerações mais novas para as mais velhas.

Este complexo fenómeno, a que aquela autora atribui a principal causa do conflito de gerações, remete para uma questão fundamental deste trabalho:

¹⁶⁸ Por exemplo, tirando partido dos crescentes tempos livres para melhorar a qualidade de vida.

¹⁶⁹ Mead, Margaret (1969), *O Conflito de Gerações*, op. cit.

a do **alargamento das necessidades educativas a todas as gerações** o que, naturalmente, tem vindo a criar uma **sobrecarga de exigências aos sistemas educativos contemporâneos**.

2. UMA GEOPOLÍTICA SOCIAL

Como atrás foi feita alusão, as perspectivas de Toffler e Naisbitt têm sido criticadas com alguma razão. Considerados optimistas e etnocêntricos, privilegiam os processos sociais correntes no mundo rico e industrializado, em detrimento da realidade que se vive nos países do terceiro mundo e no que se convencionou actualmente chamar quarto mundo, ou seja, nas abundantes bolsas de pobreza existentes nos países mais desenvolvidos.

Nesta secção, tentar-se-á colmatar esta lacuna, passando em rápida revista alguns dos principais problemas sociais do mundo contemporâneo para, de seguida, serem isoladas as necessidades educativas que deles decorrem.

2.1. PROBLEMAS SOCIAIS E DESENVOLVIMENTO

Noção de problema social

Para este efeito, considera-se como problema social, toda a (...) "*situação que afecta um número significativo de pessoas e é julgada por estas ou por um número significativo de outras, como uma fonte de dificuldade ou infelicidade e considerada susceptível de melhoria*"¹⁷⁰. Esta noção, contém dois aspectos importantes que parece de reter:

- primeiramente, chama a atenção para o facto de ser uma **situação que afecta um número significativo de pessoas**, o que leva a perspectivar a questão num nível macro. Neste sentido, uma criança que morre ao nascer não constitui em si um problema social, uma vez que afecta um número reduzido de pessoas. Se, no entanto, a considerarmos como fazendo parte de um conjunto de crianças que morreram à nascença num dado território, e se esse número for significativo, traduzido numa elevada taxa de mortalidade infantil, então contém o primeiro elemento da definição de problema social;
- o segundo elemento da definição, refere um **julgamento sobre aquela situação como uma fonte de dificuldade ou de infelicidade e susceptível de melhoria**. Para

¹⁷⁰ cit in Abecassis, Henrique Manzanares (s/d), *Problemas Sociais Contemporâneos*, AAISCSPU, Lisboa, a partir de um dicionário de Ciências sociais patrocinado pela UNESCO.

que haja julgamento é necessário, portanto, reunir duas condições adicionais: haver consciência de que a situação traz dificuldades ou infelicidades e de que pode ser melhorada.

Se antigamente muitas das situações que hoje são consideradas problemas sociais não se traduziam como tal, com o fenómeno da planetarização generalizaram-se alguns consensos em torno do que é minimamente desejável para a qualidade de vida das populações. Consensos que se cristalizam em torno do conceito de desenvolvimento, pelo que vale a pena debruçarmo-nos sobre ele, antes de passarmos à análise dos vários tipos de problemas sociais do mundo contemporâneo e que a ele constituem obstáculo.

Desenvolvimento: aspectos terminológicos

Começemos por ver o que sobre esta palavra dizem três fontes:

- segundo Cândido de Figueiredo¹⁷¹, **desenvolver** significa tirar o invólucro, desenrolar, fazer crescer (ex.: o Sol desenvolve as plantas), expor minuciosamente (ex.: desenvolver um assunto). Segundo o mesmo autor, o seu contrário, *envolver*, significa cobrir em torno de, enfaixar, enrolar, encerrar, enredar, turvar, baralhar;
- por seu turno, o *Diccionario de las Ciencias de la Educacion*¹⁷², sublinha que a palavra **desenvolvimento**, aparece, na Biologia, com frequência associado às ideias de crescimento e maturação. O termo **crescimento**, refere-se a aspectos quantitativos relacionados com o aumento da massa corporal nas diversas etapas do ciclo vital de um organismo. O desenvolvimento, por seu turno, faz referência a aspectos mais qualitativos ainda que baseados ou ligados ao crescimento físico associando-se à ideia de **maturação**, ou seja, à evolução das estruturas e do funcionamento de um organismo, à sua diferenciação funcional. Neste contexto, liga-se ainda à ideia de **complexificação** que se encontra, por exemplo, na obra de investigadores da Psicologia do Desenvolvimento¹⁷³;
- para José Pedro Machado¹⁷⁴, a palavra **desenvolver**, é constituída por *des* + *envolver*: O prefixo *des*, de origem latina (*dis*), significa, entre outras coisas,

¹⁷¹ FIGUEIREDO, Cândido de (1986), *Grande Dicionário da Língua Portuguesa*, ed. Bertrand, 23.ª edição, Venda Nova, (Prefácio de Júlio Dantas).

¹⁷² CEREZO, Sérgio Sánchez (Coordenação) (1983), *Diccionario de las Ciencias de la Educacion*, Diagonal/Santillana, Madrid.

¹⁷³ Cfr. entre outros, Freud, S. (s/d), *Três Ensaio sobre a Teoria da Sexualidade*, Livros do Brasil, Lisboa.; Piaget, J. (1964), *Six Études de Psychologie*, Gonthier, Paris; e, Erikson, E. H. (1968), *Identidade, Juventude e Crise*, Zahar, Rio de Janeiro. Em qualquer destes autores a ideia de desenvolvimento associa-se à de complexificação, quer no que respeita ao crescimento dos elementos do sistema e das suas inter-relações, quer no que concerne àquilo que Zazzo chamou **heterocronia**, referindo-se à heterogeneidade de ritmos de complexificação de cada um dos subsistemas.

¹⁷⁴ MACHADO, José Pedro (1977), *Dicionário Etimológico da Língua Portuguesa*, ed. Horizonte, 3.ª edição, Lisboa.

cessação de algum estado (ex.: desengano); forma adjectivos em que se nega a qualidade primitiva (ex.: descortês, desumano, desconexo, desleal). Nos verbos denota entre outros significados uma cessação da situação primitiva (ex.: desempatar, desoprimir, desmamar, desenganar, desimpedir. A palavra *envolver*, por seu turno, significa, entre outras coisas, **enredar** (ex.: envolveu-o na conspiração).

Ou seja, de acordo com este autor, um dos significados da palavra desenvolver poderia ser *acabar com um estado de enredamento*.

O conceito de desenvolvimento em Lebre

O sentido do conceito em análise não é unívoco, mas pelo contrário multifacetado o que transparece na definição de Lebre, principal dinamizador da escola francesa de Economia e Humanismo¹⁷⁵:

“(...) série de passagens, para uma população determinada, de uma fase menos humana para uma fase mais humana, ao ritmo mais rápido possível, ao custo financeiro e humano menos elevado possível, tendo em conta a solidariedade entre todas as populações”.

Desta definição, sobressaem as seguintes ideias-força:

- trata-se de um **processo dinâmico e inacabado**, de uma direcção que se toma e não de um ponto que se alcança. Neste sentido, nenhum país se deve considerar desenvolvido, mas apenas posicionado num dado ponto de uma escala;
- inerentes a ele, estão os critérios de **pragmatismo e economicidade**, tendo permanentemente de se avaliar os seus custos e os seus benefícios;
- está directamente ligado à noção de **solidariedade** intra e inter-nacional, o que lhe confere uma ideia de **globalidade e radicalismo**: o desenvolvimento parece não se conseguir sem ser participado por todos e sem ir à raiz da estrutura social.

A parte mais frágil e arriscada da definição de Lebre, é sem dúvida a que diferencia uma fase menos humana de uma fase mais humana da população em presença, podendo correr o risco, para o leitor menos prevenido, de se tratar de um mero juízo etnocêntrico.

De facto, não foi numa acepção subjectiva e etnocêntrica que Lebre empregou a expressão: com efeito, se a interpretarmos no contexto da sua obra¹⁷⁶,

¹⁷⁵ Lebre, Luís (1961), *Dynamique Concrète du Développement*, ed. Ouvrières, Paris, cit in Ander-Egg, E. (1980), *Metodologia y Practica del Desarrollo de la Comunidad*, UNIEURO (10.ª ed.) Tarragona, pp. 33/4.

¹⁷⁶ Cfr. por exemplo, Lebre, L. J. (1964), *Suicídio ou Sobrevivência do Ocidente?* (c.1958), Moraes Editora, S.Paulo.

observaremos que a ideia de maior ou menor humanidade anda de mãos dadas com a de **qualidade de vida** em todas as suas facetas (material e espiritual), que ele caracteriza de forma extremamente rigorosa, decerto influenciado pela sua dupla formação de base¹⁷⁷. Anda de igual forma ligada ao sentido etimológico acima expresso, uma vez que, para se alcançarem níveis superiores de qualidade de vida, é indispensável cessar com as situações típicas do subdesenvolvimento, de *enredamento social*, de ciclos viciosos de pobreza, substituindo-os por uma **dinâmica de crescimento e maturação**.

No mesmo sentido que Lebrecht, o Banco Mundial inicia o seu relatório sobre o desenvolvimento mundial em 1992¹⁷⁸, afirmando que (...)“(e)l logro de un desarrollo sostenido¹⁷⁹ y equitativo sigue siendo la empresa más ardua que enfrenta el género humano. Apesar de los avances logrados en el curso de las últimas generaciones, todavía hay más de mil millones de personas que viven en condiciones de pobreza y sufren de un acceso totalmente insuficiente a los recursos y servicios de educación, salud, infraestructura, tierra y crédito que necesitarían, para poder disfrutar de un mejor nivel de vida. Proporcionar oportunidades a fin de que estas personas - y los cientos de millones cuya situación no es mucho mejor - puedan hacer realidad todo su potencial es la empresa esencial del desarrollo.”(sublinhado nosso)

Os aspectos sublinhados, parecem clarificar esta questão: por um lado, a noção de desenvolvimento liga-se ao **acesso a recursos e serviços que permitam a uma população desfrutar de um melhor nível de vida**; por outro, tem a ver com a **exploração do seu próprio potencial como seres humanos**.

Esta dupla vertente do conceito de desenvolvimento encontra-se de igual modo expressa nos recentes relatórios mundiais sobre o desenvolvimento humano, publicados pelo Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD)¹⁸⁰,

¹⁷⁷ Lebrecht tinha simultaneamente uma boa preparação matemática, que havia recebido na escola naval, e filosófica, devida à sua formação como dominicano. Nos seus escritos, observa-se um feliz cruzamento de rigor científico e de voluntarismo militante. Talvez por isso, João XXIII o tenha chamado como perito ao Concílio Vaticano II, onde desempenhou um papel de relevo na elaboração da Constituição Gaudium et Spes. Cfr. Malley, François (s/d) *Lebrecht: A Economia Ao Serviço Dos Homens* (c. 1968), União Gráfica, Lisboa.

¹⁷⁸ Steer, Andrew et al. (1992), *Informe Sobre el Desarrollo Mundial 1992 - Desarrollo y Medio Ambiente*, Banco Internacional de Reconstrucción y Fomento/Banco Mundial, Washington.

¹⁷⁹ A expressão desenvolvimento sustentado, foi difundida em 1987 pela Comissão Mundial sobre o Meio Ambiente e Desenvolvimento (Comissão Brundtland), querendo significar um desenvolvimento “que satisfaça as necessidades do presente sem comprometer a capacidade das futuras gerações para satisfazer as próprias” cit. in op. cit., pag. 8. A meu ver, o aspecto mais interessante desta definição, é a ideia de **solidariedade inter-geracional**, aproximando-se claramente do pensamento de Lebrecht.

¹⁸⁰ PNUD (Coordenação de Mahbub ul Haq), *Rapport Mondial Sur le Developpement Humain*, (1990, 1991, 1992 e 1993), PNUD/Economica, Paris. Os temas principais debatidos naqueles documentos foram os seguintes:

- 1990: Definição e medida do desenvolvimento humano.
- 1991: Financiamento do desenvolvimento humano.
- 1992: Aspectos mundiais do desenvolvimento humano.
- 1993: Participação popular no desenvolvimento humano.

que definem desenvolvimento humano do seguinte modo:

“(…) Le développement humain est un processus qui conduit à l'élargissement de la gamme des possibilités qui s'offrent à chacun. En principe, elles sont illimitées et peuvent évoluer avec le temps. Mais quel que soit le stade de développement, elles impliquent que soient réalisées trois conditions essentielles: vivre longtemps et en bonne santé, acquérir un savoir et avoir accès aux ressources nécessaires pour jouir d'un niveau de vie convenable. Si ces conditions ne sont pas satisfaites, de nombreuses possibilités restent inacessibles.”¹⁸¹

O não acesso aos recursos e serviços que permitam uma melhoria do nível de vida e, por outro lado, as dificuldades de pôr a render o potencial humano existente são, portanto, os dois tipos de obstáculos ao desenvolvimento¹⁸², constituindo problemas sociais por excelência.

No sentido de clarificar os diferentes tipos de problemas sociais, a UNESCO, na obra anteriormente citada, classifica-os em três grupos:

- **problemas de desorganização social**
- **problemas de anomia**
- **problemas de comportamento desviado.**

2.2. PROBLEMAS DE DESORGANIZAÇÃO SOCIAL

Os **problemas de desorganização social** são resultantes de inadequações ou deficiências num dado sistema social, de tal forma que a sua existência prejudica seriamente a qualidade de vida de, pelo menos, um segmento da população.

A gestão do ecossistema

Podem considerar-se, em primeiro lugar, neste conjunto de problemas, aqueles que se relacionam com a gestão do ecossistema. Denunciados desde há muito por diversos autores, sobretudo a propósito do esgotamento das terras cultiváveis pela

¹⁸¹ Rapport... (1993), *op. cit.*, pp. 115-6. Baseado neste conceito de desenvolvimento, aquele organismo propôs um indicador de desenvolvimento humano, calculado a partir de quatro outros indicadores: esperança média de vida à nascença, Taxa de alfabetização de adultos, duração média da escolaridade para a população maior que 25 anos e rendimento per capita corrigido. Para análise da lógica da construção do IDH e da sua fórmula de cálculo, vide *op. cit.*, pp. 115-126.

¹⁸² Sobre o conceito de desenvolvimento há variada bibliografia, levando alguns a considerá-la mesmo como uma “acumulação verdadeiramente cancerosa” (Birou, Alain, *Le défi du Sous-développement*, in *Développement et civilisation*, n.º 15, Paris, 1962, cit. in Ander-Egg, *op. cit.*, pag.18). No mesmo sentido que lhe tenho dado, vide os artigos de J. Evangelista Jorge sobre *Desenvolvimento*, de Jacinto Nunes sobre *Desenvolvimento Económico*, de Durão Barroso sobre *Desenvolvimento Político* e de Simões Lopes sobre *Desenvolvimento Regional*, in *Polis*, vol. 2, Verbo, Lisboa, 1984.

introdução do regime de monocultura¹⁸³, pouco a pouco tem vindo a generalizar-se a consciência dos seus contornos, sendo hoje consensual que constituem um perigo para a sobrevivência da humanidade. Sinal dessa nova atitude tem sido a realização de diversos encontros mundiais sob o patrocínio das Nações Unidas, assim como o alerta lançado por vários organismos internacionais. O relatório do Banco Mundial de 1992, por exemplo, com o sugestivo título de *Desenvolvimento e Meio Ambiente*, dedica-se por completo a este tipo de problemas. Em síntese, aquele relatório refere que:

- **mil e setecentos milhões de pessoas** (um terço da população mundial) **não tem acesso a serviços de saneamento básico e mil milhões não têm acesso a água potável**. Esta situação é a principal responsável por novecentos milhões de casos anuais de doenças diarreicas que matam mais de três milhões de crianças. De acordo com aquele relatório, cerca de 2/3 daquelas mortes seriam evitadas se a população dispusesse de saneamento básico e água potável;
- **mil e trezentos milhões de pessoas vivem em cidades com níveis de poluição atmosférica (pó e fumo) acima dos limiares de risco** definidos pela Organização Mundial de Saúde, provenientes da emissão de poluentes industriais e dos transportes;
- **trezentos a setecentos milhões de mulheres e crianças, vivem expostos a um ar altamente contaminado** devido a cozinhareem em ambientes fechados com combustíveis desadequados;
- centenas de milhões de agricultores, correm perigo, em virtude da **esterilização das suas terras**, devido à erosão, à salinização, à adopção de técnicas agrícolas incorrectas ou por estas estarem em processo de desertificação;
- **a floresta tropical reduziu-se**, durante a década de oitenta à razão de 0.9% por ano, com custos ecológicos imensos: redução de bacias hidrográficas, modificações climáticas, perda de protecção contra inundações, extinção de diversas espécies, etc;
- devido ao **efeito de estufa**, provocado pelo lançamento de dióxido de carbono para a atmosfera, a temperatura do planeta está a subir, prevendo-se efeitos vastíssimos sobre o clima e sobre o modo de vida das populações.

Todos estes problemas de desorganização social, apelam, de acordo com o mesmo relatório, para a formulação e execução de políticas orientadas para a

¹⁸³ A bibliografia que denuncia os excessos praticados sobre o ecossistema é bastante vasta. Cfr. por exemplo, Dumont, René (1962), *A África Começa Mal*, D. Quixote, Lisboa; Abecassis, H. M. (s/d), *Economia Agrária do Ultramar Português* (lições policop.), AAISCSPU, Lisboa; Peccei, *op. cit.*, Schumacher, *op. cit.*.

modificação dos comportamentos das populações e para a sua participação activa na revitalização do ambiente, **o que implica um acréscimo de necessidades educativas e de formação neste domínio.**

A população

Um segundo grupo de problemas de desorganização social para cuja resolução é indispensável repensar as estratégias educativas e de formação global, integra os que se relacionam com a população. A partir da segunda metade do século XX, o planeta confrontou-se com uma **explosão demográfica sem precedentes**, resultante da conjugação do decréscimo da mortalidade e do aumento da esperança média de vida, com a manutenção de taxas elevadas de natalidade nos países do terceiro mundo.

Esta situação, devida à melhoria das condições sanitárias das populações, particularmente resultantes da generalização dos antibióticos e das vacinas, bem como da utilização de insecticidas para combater o paludismo, teve como resultado uma taxa de crescimento, entre 1965 e 1970, de 2.1% ao ano, considerada a mais rápida da história¹⁸⁴.

Em função da política demográfica desenvolvida por diversos países e das recomendações promovidas pelas sucessivas conferências mundiais que se realizaram desde 1954¹⁸⁵, **a taxa de crescimento veio a reduzir-se, sendo actualmente de cerca de 1.7% e correspondendo a uma população de 5300 milhões de habitantes, com um crescimento anual de 93 milhões.**

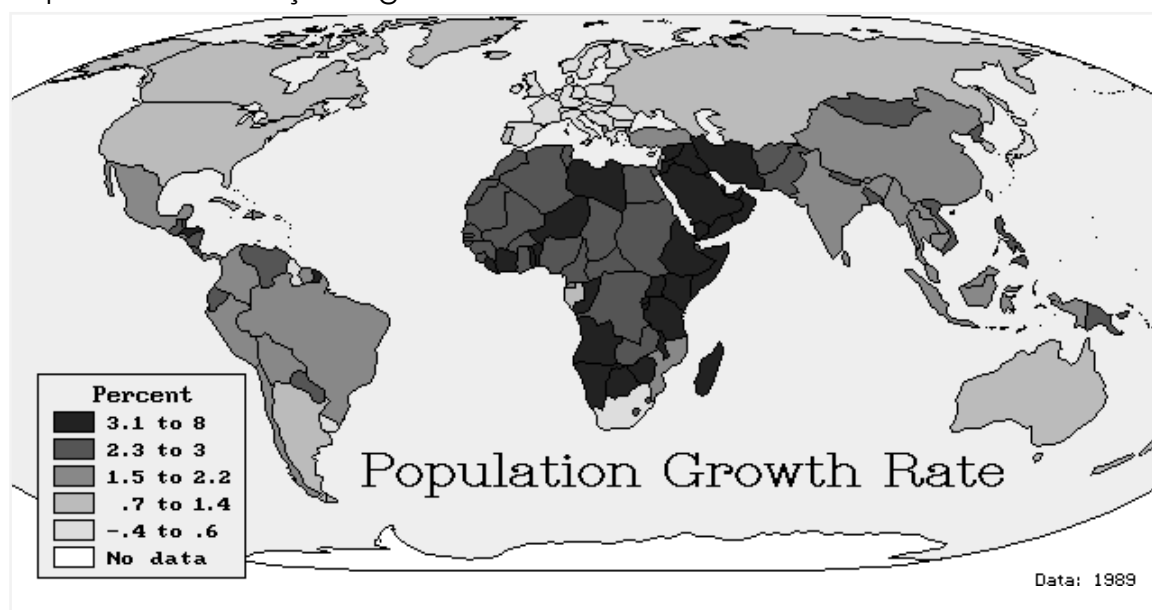
A verificarem-se as projecções do Banco Mundial, baseadas numa redução da taxa de crescimento para 1% por volta do ano de 2030, **a população mundial virá a estabilizar-se em meados do século XXII (2160) nos 12500 milhões de habitantes, sendo 2/3 desse crescimento verificados antes de 2050.** Num cenário optimista, partindo da premissa de que haveria uma redução rápida da fertilidade, à semelhança do que aconteceu na Costa Rica, Hong Kong, Jamaica, México e Tailândia, aquele número baixaria para 10100 milhões. Pelo contrário, se tomarmos como referência o que se passou no Paraguai, Sri Lanka, Suriname e Turquia, ou seja uma diminuição lenta da fertilidade, a população mundial poderá vir a atingir os 23000 milhões de habitantes, mais do quádruplo da actual¹⁸⁶.

¹⁸⁴ In Steer, Andrew et al. (1992), *op. cit.*, pag. 27.

¹⁸⁵ Sobre políticas demográficas, vide Barata, O. S. (1988), *A Conferência do México e a Política Internacional da População*, in Boletim da Sociedade de Geografia de Lisboa, série 106.ª - n.º 1-6, Janeiro-Junho de 1988, pp. 39-99, Lisboa; Sauvy, A. (1965), *Malthus e os Dois Marx* (c.1963), Estudos Cor, Lisboa. As conferências mundiais referidas, realizaram-se em 1954 (Roma), 1965 (Belgrado), 1974 (Bucareste) e 1984 (Cidade do México). In Barata (1988), *op. cit.*, pag. 39.

¹⁸⁶ In Steer, Andrew et al. (1992), *op. cit.*, pag. 27/8. Os indicadores que se seguem, são oriundos do Fundo de População das Nações Unidas, UNICEF, Banco Mundial e UNESCO.

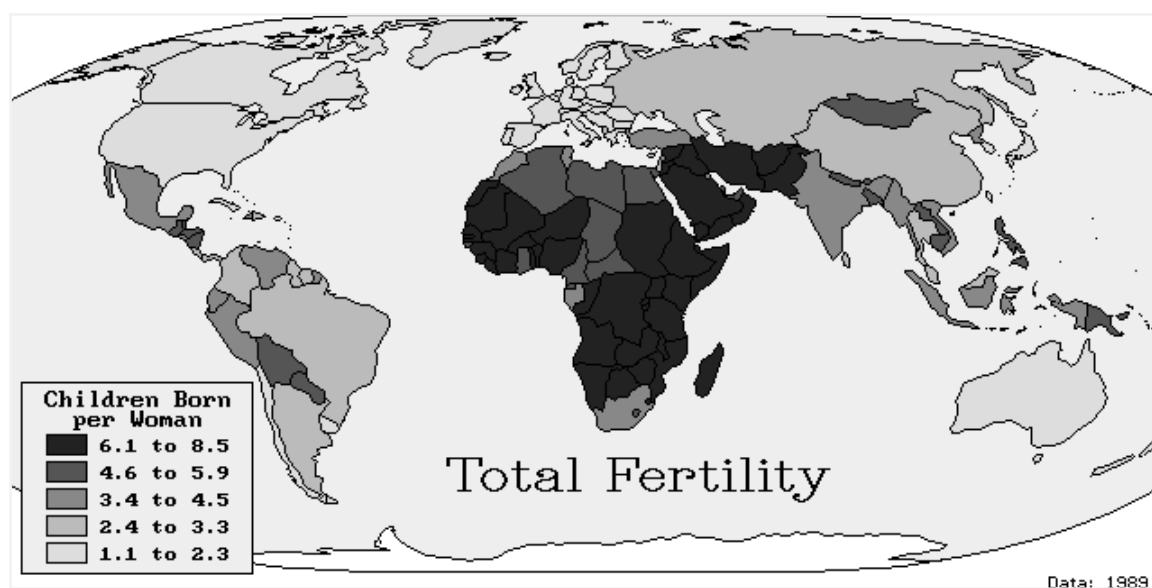
Observando a **taxa de crescimento por países** (fig. 1.4), regista-se que a situação difere substancialmente entre as zonas mais desenvolvidas e o terceiro mundo: com efeito, enquanto que as primeiras têm uma taxa extremamente baixa, os países pobres registam ainda valores bastante elevados, chegando a ser oito vezes maiores que a de alguns países mais ricos. A observação da variação de diversos indicadores que influem na taxa de crescimento populacional (dados de 1991), explica as diferenças registadas:



Fonte: Vários (1990), *The Software Toolworks World Atlas*, Electromap Inc, S/I

FIGURA 1.4 – Distribuição da taxa de crescimento da população

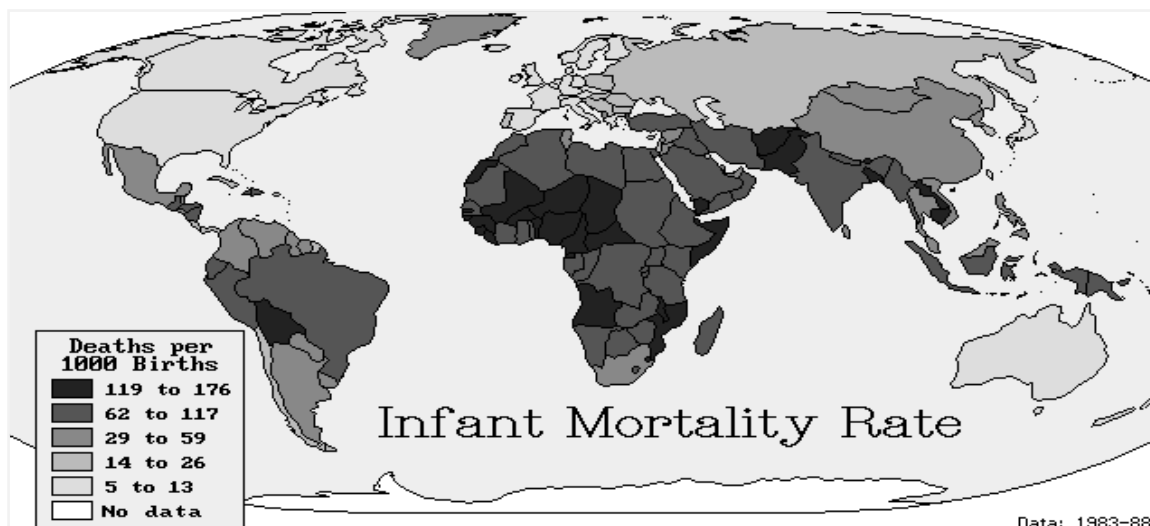
- a **taxa de fertilidade** (Fig. 1.5), varia entre as 8.5 crianças por mulher em idade fértil para o Ruanda e as 1.3. para Itália;



Fonte: Vários (1990), *The Software Toolworks World Atlas*, Electromap Inc, S/I

FIGURA 1.5 – Distribuição da taxa de fertilidade

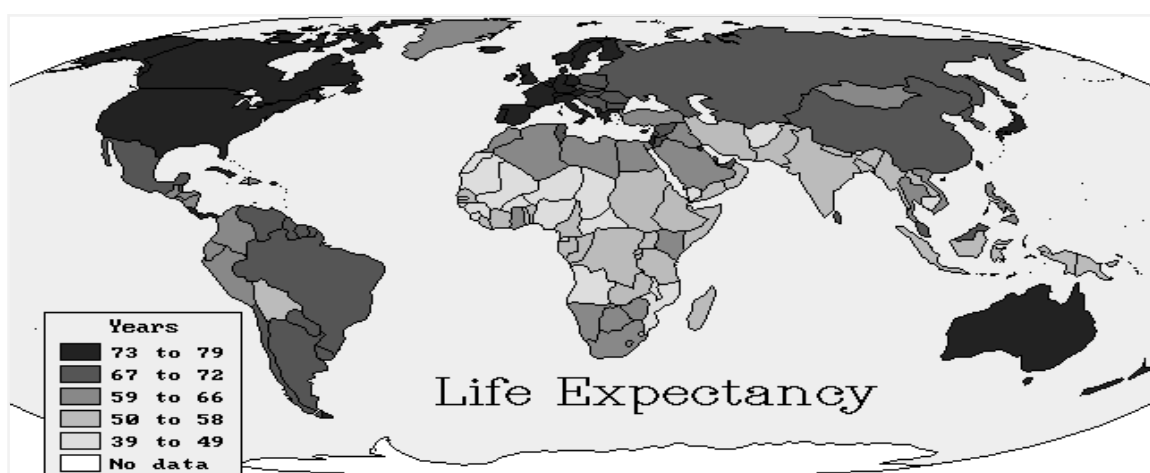
- o mesmo se passa com a taxa bruta de natalidade, com valores que medeiam os 55 nascimentos %0 (Malawi) e os 10 %0 na Itália;
- a **taxa de mortalidade infantil** (fig. 1.6), apresenta diferenças ainda maiores, variando entre os 170 óbitos por mil crianças menores de um ano (Angola) e os 4% (Suécia);



Fonte: Vários (1990), *The Software Toolworks World Atlas*, Electromap Inc, S/I

FIGURA 1.6 – Distribuição da taxa de mortalidade infantil

- a **esperança média de vida à nascença**, por seu turno, varia entre os 42 anos (Serra Leoa) e os 79 anos (Japão) (fig. 1.7), mostrando um mundo dividido entre países industrializados com forte tendência para o envelhecimento e países em desenvolvimento com uma população predominantemente jovem;

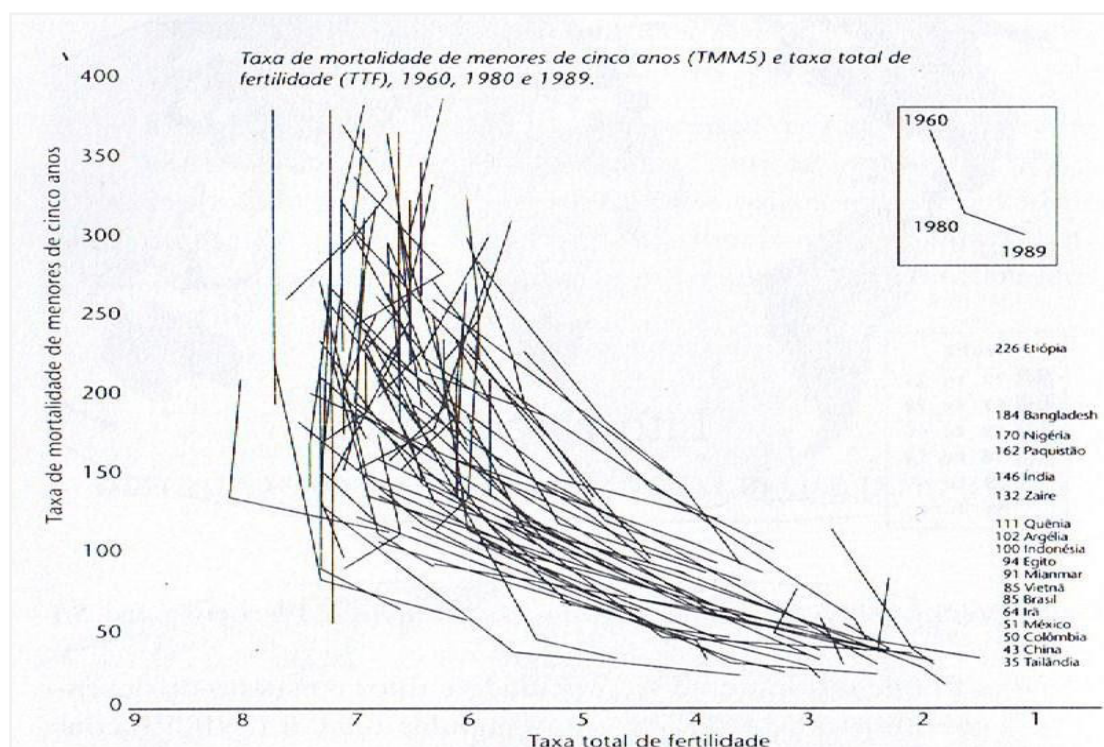


Fonte: Vários (1990), *The Software Toolworks World Atlas*, Electromap Inc, S/I

FIGURA 1.7 – Distribuição da esperança média de vida

- a fim de retratar com simplicidade e rigor o estágio de desenvolvimento de um dado grupo populacional, a UNICEF concebeu a **taxa de mortalidade de menores**

de cinco anos (TMM5), por esta taxa ser indicadora de uma multiplicidade de condições de vida das populações¹⁸⁷.



Fonte: Grant (1992), *op. cit.*, pag. 18.

FIGURA 1.8 – Nascimentos e mortes infantis

As diferenças registadas entre os diversos países mostram bem a dimensão da desigualdade existente, variando entre os 197 óbitos por mil crianças menores de cinco anos (Angola) e as 5 (Suécia). Dito de outro modo, a TMM5 de Angola era, em 1991, cerca de quarenta vezes superior à da Suécia.

Para além da realidade trágica revelada, todos estes indicadores chamam a atenção para a urgência de acções educativas e formativas que possibilitem à humanidade fazer as opções básicas que têm a ver com a gestão da sua população. Sem educação, não é possível reduzir drasticamente a mortalidade e a natalidade¹⁸⁸, melhorar a qualidade de vida dos idosos, ou transformar em oportunidade a ameaça das gigantescas diásporas contemporâneas¹⁸⁹.

¹⁸⁷ Do nível de saúde nutricional, dos conhecimentos das mães sobre a saúde, do nível de imunização das crianças, do uso de terapias simples como a TRO (terapia de reidratação oral), da disponibilidade de serviços materno infantis, do rendimento familiar, do acesso a água potável e do nível de segurança ambiental da comunidade. Grant, J. *Situação Mundial da Infância 1991*, UNICEF, Brasília, pag. 109.

¹⁸⁸ No relatório de 1991, são referidos quatro factores directamente associados à queda das taxas de natalidade: o aumento do rendimento, a educação das mulheres, a redução das taxas de mortalidade infantil e o planeamento familiar. Qualquer dos quatro, por seu turno, está fortemente condicionado por programas de educação básica.

¹⁸⁹ Neste ponto não salientei os gravíssimos problemas ocasionados pelas migrações, uma vez que já lhes havia feito uma breve referência (vide supra, *Macrotendências do estilo de vida*). **Tais problemas obrigam-nos a repensar a educação em termos interculturais.**

A questão da saúde

Directamente ligadas às questões da vida e da morte das populações, estão os problemas da sua saúde. A observação dos indicadores relacionados com esta variável, apresenta um mundo profundamente desequilibrado.

Antes de mais, para que uma população seja saudável tem de se alimentar convenientemente. Ora, já desde os clássicos estudos de Josué de Castro, se sabe que **grande parte da humanidade padece de fome**¹⁹⁰. Vinte anos depois da *Geopolítica da Fome* os indicadores não revelam uma realidade melhor:

- **uma parte substancial dos países do mundo têm mais de 30% da sua população vivendo abaixo do nível de pobreza absoluta**, ou seja, com um nível de rendimento insuficiente para assegurar uma dieta mínima nutricionalmente adequada, assim como outros bens não alimentares essenciais¹⁹¹;
- particularmente afectadas por esta situação são as **crianças**. Já em 1979 - Ano Internacional da Criança - as Nações Unidas estimavam que morriam anualmente de fome cerca de 12 milhões de menores de 5 anos, o que perfazia a média diária de 33 mil. Se a este número acrescentarmos que 80% das sobreviventes têm uma dieta fortemente carente em proteínas, ficar-se-á com uma ideia da dimensão do problema, que contribui fortemente para a ocorrência dos 500 milhões de deficientes existentes no mundo no início dos anos oitenta¹⁹².

Naturalmente que uma população mal alimentada é particularmente vulnerável à **ocorrência e ao agravamento das doenças**: a Organização Mundial de Saúde tem chamado sobre isto a atenção através dos vários estudos que promove referindo-se nomeadamente às seguintes doenças:

- **doenças de carência** (alimentar), como o beribéri¹⁹³, a pelagra¹⁹⁴ e o kwashiorkor¹⁹⁵;
- **doenças epidémicas**, como a cólera, o tifo e a doença de Chagas, directamente ligadas à carência de água potável e à falta de higiene decorrente e, por isso,

¹⁹⁰ No princípio dos anos setenta, Josué de Castro, calculava que 2/3 da população do mundo vivia num estado permanente de fome, ou em situação aguda, carente da quantidade de alimentos necessária à manutenção da vida, ou em situação crónica, com insuficiência de certos tipos de nutrientes. Cfr. Castro, J. de (1974), *Geopolítica da Fome*, Brasília Editora (4.ª ed.revista e aumentada), Porto.

¹⁹¹ Grant, J. (1991), *op. cit.*, pp. 104 e 120.

¹⁹² In Vários (1980), *Carta dos Anos 80*, Rehabilitation International, N. York. Nos já citados relatórios da UNICEF, são apresentados diversos indicadores desta situação, dos quais parecem de sublinhar 96 países com 10 a 27% de nascituros de baixo peso (1990), 35 países cujas crianças não têm, em média, mais de 91% da quantidade calórica diária per capita. In Grant (1993), *op. cit.*, pag. 70.

¹⁹³ Causado por carência de vitamina B1.

¹⁹⁴ Causado por carência de vitamina B3.

¹⁹⁵ Causado por carência de proteínas.

apelidadas por alguns autores de “doenças de mãos sujas”¹⁹⁶;

- **doenças debilitantes**, como a malária, a bilharziose, responsáveis não só por acentuada mortalidade, como por perdas gigantescas de eficiência da força de trabalho mundial¹⁹⁷;
- **outras doenças, causadas por vírus** (ex.: gripe, poliomielite, SIDA) e as **crónicas ou de degenerescência**, que são naturalmente agravadas pelas condições globais de saúde da população em questão.

O desequilíbrio das condições de saúde da população mundial torna-se ainda mais agudo com as **fortes assimetrias na distribuição de recursos sanitários**: de acordo com os dados da OMS (1984)¹⁹⁸, enquanto que para os países da OCDE o número de habitantes por médico e por enfermeiro é, respectivamente, de 460 e de 150, no que respeita aos países de rendimento mais baixo é de 5800 e de 2150 respectivamente. **Ou seja, os países da OCDE têm 13 vezes mais médicos e 14 vezes mais enfermeiros que os países mais pobres.** As mesmas assimetrias notam-se no acesso a serviços de saúde, no uso de terapias de reidratação oral e nos investimentos com a saúde¹⁹⁹.

Estes três aspectos do panorama sanitário mundial, a fome, a doença e a assimetria da cobertura sanitária, chamam vigorosamente a atenção para **três tipos de necessidades educativas**:

- a necessidade de **promover uma educação para a alimentação**, tirando partido dos recursos existentes e sabendo geri-los;
- a necessidade de uma **educação para a saúde**, nomeadamente no que respeita aos cuidados básicos, a fim de se prevenir a ocorrência ou o agravamento da doença;
- a necessidade de se encarar a **formação do pessoal médico e paramédico à escala mundial**, uma vez que em termos globais, é pouco numeroso²⁰⁰, está mal distribuído, como se acabou de ver, e, o investimento para a sua formação é

¹⁹⁶ Lessa, Almerindo (1968/69), *Lições de Saúde Pública*, (apontamentos). De acordo com Grant (1993), *op. cit.*, pag. 72, em 35 países cerca de 57% da população não tem acesso a água potável e em mais 61 o acesso a este bem essencial é exclusivo de 75 a 76% da população.

¹⁹⁷ Para além destes efeitos directos, as doenças debilitantes têm sido indirectamente causa de mitos racistas, atribuindo-se a uma preguiça congénita a falta de vigor com que certos trabalhadores africanos desempenhavam as suas tarefas.

¹⁹⁸ Cit in Steer, Andrew et al. (1992), *Informe Sobre el Desarrollo Mundial 1992 - Desarrollo y Medio Ambiente*, *op. cit.*, pag. 268.

¹⁹⁹ Em cerca de 64 países, apenas 52 a 61% da população tem acesso a serviços de saúde. In Grant (1993), *op. cit.*, pag. 72.

²⁰⁰ Em termos mundiais existia em 1984, um médico para 4200 habitantes, e um enfermeiro para 1600 habitantes. In *op. cit.*, pag. 269.

muito elevado.

Questões de raiz económica

No relatório de 1992, o Banco Mundial classifica os 125 países estudados em quatro grupos distintos:

- 43 países (34%) com rendimentos per capita abaixo dos 610 US\$ (países de rendimento baixo);
- 40 países (32%) com rendimentos entre os 611 e os 2465 US\$ (países de rendimento mediano baixo);
- 16 países (13%) com rendimentos entre os 2466 e os 7619 US\$ (países de rendimento mediano alto);
- 24 países (19%) com rendimentos iguais ou superiores a 7620 US\$ (países de rendimento alto).

Comparando os rendimentos médios per capita dos países de rendimento baixo e alto, observa-se uma enorme assimetria: assim, enquanto que os primeiros têm um rendimento per capita de 350 US\$, nos segundos o rendimento ascende a 19590 US\$, ou seja, 56 vezes mais.

As assimetrias de natureza económica revelam-se através de inúmeros outros indicadores, como as taxas de crescimento e de inflação, a distribuição do PIB pelos diversos sectores produtivos, o consumo de energia per capita, as estruturas do consumo e do comércio, e a estrutura da dívida externa. Este último aspecto merece particular realce pelo obstáculo que actualmente constitui ao desenvolvimento de muitos países:

(...) “Durante muitas décadas, o mundo em desenvolvimento pôde contar com a ajuda externa e financiamentos subsidiados para atender a pelo menos parte das suas necessidades de investimento. Entretanto, a crise da dívida atingiu agora um nível tão absurdo que os países em desenvolvimento estão sendo obrigados a transferir recursos financeiros para os países industrializados, quando deveria ocorrer o contrário»²⁰¹.

A fortíssima dependência económica tem implicações internas dramáticas para as populações na vivência do seu dia a dia, não só no que respeita aos acima referidos problemas de saúde, mas no que concerne, por exemplo, à habitação

²⁰¹ Grant (1992), op. cit., pag. 37.

e abrigo, criando cidades gigantes de miséria, como lhes chamou Schreiber²⁰², onde a dimensão do problema o está a tornar ingerível e dificulta cada vez mais o encontro de soluções.

Todas estas questões de raiz económica, levantam necessidades de educação e formação à escala planetária, nomeadamente nos seguintes domínios:

- **educação para a produção**, dotando as populações de instrumentos que lhes permitam ser produtores eficientes e eficazes. Esta gigantesca tarefa, passa não só pelo ensino de novas e mais eficientes técnicas produtivas e de novos saberes sobre os processos e sobre os produtos, mas também pela adequação de atitudes aos novos desafios económicos;
- **educação para a gestão dos meios existentes**, permitindo planejar, organizar e controlar o património existente de forma inovadora²⁰³;
- finalmente uma **educação para o consumo** (macro e micro), ensinando o homem contemporâneo a exercitar os seus direitos como consumidor, fortalecendo-o contra as manipulações da sociedade de consumo (que está implantada quer nos países ricos quer nos mais pobres), mas também o ensinando a assumir os seus deveres de consumidor, para com os seus concidadãos e para com o ambiente.

Em suma, poderíamos resumir as necessidades educativas neste domínio, dizendo que é urgente **ensinar o homem deste final de milénio a assumir um estatuto de cidadania económica** que o habilite a decidir e a agir no campo económico, com um grau superior de racionalidade e de responsabilidade, quer as suas decisões tenham efeitos restritos, quer se potenciem à escala planetária.

Problemas de origem ideológica

Não poderia terminar este breve itinerário sobre os problemas de desorganização social sem fazer uma breve alusão aos que se relacionam, directa ou indirectamente, com as concepções do mundo e da vida dos povos ou seja com as suas ideologias²⁰⁴. Como refere Deutch, “(...)a fim de nos orientarmos num mundo difícil e por vezes desconcertante recorreremos, com frequência, a mapas. Os mapas representam uma imagem simplificada do mundo real. Qualquer mapa da costa da Nova

²⁰² Schreiber, J.J. Servan (1980), *O Desafio mundial*, D. Quixote, Lisboa. Peccei, na obra citada, apresenta também indicadores drâmáticos sobre a situação da habitação. Um dos grupos onde a crise habitacional se faz sentir com maior acuidade é o das crianças, que se podem com razão considerar como um dos grupos mais rejeitados das grandes cidades. Cfr. Carmo, H. (1993), *A criança da rua: um rejeitado da cidade*, in *Jornadas Pluridisciplinares sobre A CIDADE*, Universidade Aberta, Lisboa (em publicação).

²⁰³ Cfr., sobre uma necessária política de inovação, Drucker, P. (1986), *Inovação e Gestão*, op. cit..

²⁰⁴ O conceito de ideologia é aqui usado na acepção que lhe dá a Ciência Política. Cfr. Moreira, Adriano (s/d), *Ideologias e Política Internacionais*, AAISCPU/UTL, Lisboa; (1979), *Ciência Política*, Bertrand, Lisboa; Deutch, Karl (1983), *Política e Governo*, Editora da Universidade de Brasília, Brasília.

Inglaterra tem de ser consideravelmente mais simples do que a costa propriamente dita. Qualquer diagrama da anatomia de um gato deve ser bem mais fácil de entender do que o gato; o único quadro completamente realista de um gato, como o matemático alemão Norbert Wiener uma vez afirmou, teria de ser um gato - de preferência o mesmo gato. O que os mapas são para o navegante são as ideologias para todos nós. Uma ideologia é uma imagem simplificada do mundo. (...) Não podemos, sem dúvida passar completamente sem ideologias (... que são ...) guias para a percepção selectiva e recuperação de informações"(...) ²⁰⁵.

Tal como os mapas, as ideologias podem ser mais ou menos próximas da realidade, de acordo com a sua capacidade de integrar novas informações ou, pelo contrário, de se fechar às mudanças do ambiente, criando subsistemas imunológicos relativamente eficazes²⁰⁶. Neste último caso, tendem a assemelhar-se aos deformados mapas medievais que representavam o mundo de forma imaginativa e fantasiosa não podendo traduzir a realidade nem consequentemente desempenhar correctamente o papel de instrumentos de orientação. De entre os sistemas ideológicos contemporâneos, podemos salientar três tipos que parecem constituir fonte de desorganização social: **o sexismo, o racismo e o fundamentalismo.**

O sexismo, é uma atitude e um código de comportamento que condicionam os direitos e os deveres das pessoas ao sexo a que pertencem²⁰⁷:

"(...) O sexismo, vai mais longe que a simples segregação entre indivíduos de sexo diferente - faz da segregação a consequência lógica de um sistema de valores que não respeita a igualdade de dignidade entre as pessoas. (...) Sendo uma prática socialmente muito complexa, (...) não se institucionaliza sem conceder ao sexo discriminado um certo número de pseudo-privilégios tendentes a camuflar a situação de injustiça. (...) É assim que as mulheres se convertem em agentes - e agentes fundamentais - do sexismo que as condena".

Trata-se de um preconceito tão antigo como o próprio homem, ou, na opinião de alguns autores, pelo menos com raízes no Neolítico²⁰⁸, altura em que se processou a sedentarização e se complexificou a divisão de trabalho.

Com o crescente acesso das mulheres ao mercado de trabalho e com o acréscimo de poder feminino daí decorrente (vide supra 1.3.), o sexismo instituído tem vindo

²⁰⁵ Deutch, Karl (1983), *Política e Governo*, op. cit., pag. 27.

²⁰⁶ Cfr. Morin, Edgar (s/d), A imunologia ideológica, in *As Grandes Questões do Nosso Tempo* (c. 1981), Editorial Notícias, Lisboa, pp. 67-83.

²⁰⁷ Pintasilgo, Maria de Lurdes (1981), *Os Novos Feminismos, Interrogação para os Cristãos?*, Moraes, Lisboa, pag. 22.

²⁰⁸ Garaudy, Roger (1981), *Para a Libertação da Mulher*, D. Quixote, Lisboa. Entre os povos recolectores actuais, parece não se observarem comportamentos sexistas.

a ser, mais ou menos vigorosamente, posto em causa em todo o mundo²⁰⁹, apesar de ainda contar com fortíssimos baluartes sobretudo em sociedades mais tradicionalistas.

As Nações Unidas, reconhecendo a importância deste problema, que tem implicações profundíssimas no processo de desenvolvimento dos povos dado o papel determinante da mulher no processo educativo das novas gerações, no crescimento económico e na qualidade de vida das populações, proclamou os anos de 1976 a 1985 como Década da Mulher, tendo elaborado um Plano de Acção Mundial subordinado aos temas da igualdade, desenvolvimento e paz²¹⁰.

Desse plano, são incluídos os seguintes objectivos educacionais:

- “(...) assegurar às raparigas e às mulheres igual acesso às oportunidades de educação e formação, a todos os níveis; contribuir para uma mudança de atitudes, abolindo os estereótipos tradicionais sobre os papéis dos homens e das mulheres;
- dar nos programas de educação e nas metodologias adoptadas um ênfase especial à educação contra a violência, particularmente a violência nas relações entre homens e mulheres;
- criar programas inovadores para a erradicação de analfabetismo e melhorar a formação prática e a informação sobre o emprego, sobre questões relacionadas com a saúde, e sobre os direitos políticos, sociais e económicos;
- encarar meios para encorajar as raparigas a prolongar a sua escolaridade, assegurando que os cursos por elas escolhidos abranjam domínios como as profissões liberais, a gestão, a economia e as ciências, que as tornem aptas a ocupar posições de influência no processo de tomada de decisões.” (sublinhado nosso)²¹¹.

²⁰⁹ A este propósito, Scheila Rowbothom, apresentou em meados dos anos setenta uma excelente síntese sobre o movimento feminista mundial: Rowbothom, Scheila (1976), *Mulheres Resistência e Revolução*, Iniciativas Editoriais, Lisboa.

²¹⁰ Vários (s/d), *Plano de Acção Mundial (versão reduzida) para a Década das Nações Unidas para a Mulher, 1976/1985*, Comissão da Condição Feminina (polic.), Lisboa. Em 1980, a Conferência de Copenhague aprovou um Programa de Acção para a segunda metade da Década, que concretiza alguns dos objectivos enunciados em 1975: Vários (1981), *Programa de Acção Para a Segunda Metade da Década das Nações Unidas para a Mulher, 1976/1985*, Comissão da Condição Feminina (polic.), Lisboa.

²¹¹ Vários (1981), *Programa de Acção Para a Segunda Metade da Década...*, op. cit., pag. 13. Estes objectivos foram recentemente reafirmados, sendo considerados indispensáveis a efectivação de uma política mundial que vise combater o círculo vicioso conhecido por “espiral PPA”: População, Pobreza e Ambiente. Cfr. Grant (1994), *Situação Mundial da Infância - 1994*, Brasília, UNICEF.

Destes objectivos, sobressai a necessidade de, não só **alargar a educação a todo o segmento feminino** da população (de todas as faixas etárias), mas também de **adequar os programas de ensino e formação** às necessidades específicas desse sector.

O racismo, é outro preconceito generalizado e fortemente enraizado em atitudes etnocêntricas²¹².

Como vimos atrás, com as migrações maciças de natureza económica e política de populações oriundas de países do terceiro mundo para a Europa e Estados Unidos e com a mundialização da economia, a questão das relações interculturais ganhou particular importância.

Se em épocas de prosperidade económica esta questão não deixa de se pôr, em alturas de recessão facilmente alarga os traços de fractura social, uma vez que os grupos alienígenas são considerados (incorrectamente) uma ameaça objectiva ao emprego da população local, criando terreno fácil para a violência social sobre estes grupos, ou, por parte deles, em retaliação.

Esta questão, como atrás foi referido, exige novos conteúdos e novas metodologias educativas, no sentido de habilitar os aprendentes a entender o fenómeno do interculturalismo, a prevenir as ameaças que dele decorrem (ex.: o racismo) e a tirar partido das oportunidades desta situação.

Por seu turno, **os fundamentalismos**, nas suas facetas religiosas, políticas ou económicas, como sistemas ideológicos fechados dotados de poderosos subsistemas imunológicos, apresentam grande capacidade de reacção à mudança, constituindo um sério obstáculo ao desenvolvimento dos povos e ao seu relacionamento.

A necessidade de combater os fundamentalismos ou de prevenir o seu aparecimento em zonas actualmente com menor incidência, exige um forte esforço informativo e formativo de todas as faixas etárias da população mundial e de todas as culturas em presença, constituindo-se numa **renovada necessidade educativa de conhecer as alternativas e as convergências**²¹³, no mundo da religião, da política e

²¹² Sobre a questão racial há abundante bibliografia. Vide por exemplo, o clássico Fanon, Frantz (1975), *Pele Negra Máscaras Brancas*, Paisagem (2.ª ed.), Porto. Entre nós salientou-se a escola do ISEU/ISCSPU, pioneira no estudo deste problema. A este respeito, vide, por exemplo, Moreira, Adriano (1958), *Os problemas actuais do racismo: De Bandung ao Cairo*, in Curso de Deontologia Ultramarina, Agência Geral do Ultramar, Lisboa; Barata, Oscar Soares (s/d), *A Questão Racial (Introdução)*, ISCSPU, Lisboa; Neto João Pereira (1964), *Angola: Meio Século de Integração*, ISCSPU, Lisboa.

²¹³ Cfr. Carmo, António (1993). *op. cit.*; Gonçalves, J.J. (1961), *O Islamismo na Guiné Portuguesa. Ensaio Socio-Missionológico*, Agência Geral do Ultramar, Lisboa; e Silva Rego (1961), *Lições de Missionologia*, Centro de Estudos Políticos e Sociais, Junta de Investigações do Ultramar, Lisboa.

da economia, numa perspectiva verdadeiramente ecuménica²¹⁴.

2.3. PROBLEMAS DE ANOMIA E DE COMPORTAMENTO DESVIADO

Os **problemas de anomia**, são problemas sociais provocados pela ausência ou inadequação de normas sociais de conduta, em virtude da mudança acelerada. Por seu turno, os **problemas de comportamento desviado**, são decorrentes de comportamentos socialmente desvalorizados, que violam as expectativas do sistema social. Uns e outros, podem ser observados isoladamente, ou emergindo associados entre si ou aos problemas de desorganização social.

Exemplos típicos de problemas de anomia são, as crises dos sistemas políticos e das burocracias²¹⁵, a crise da família nuclear, o stress e a solidão causados por caldos de cultura urbanos, e o excesso de referenciais valorativos das sociedades modernas²¹⁶.

Por sua vez, os comportamentos ligados à violência (por exemplo, a delinquência e a sua modalidade juvenil, o terrorismo, a violência doméstica) a riscos diversos (por exemplo, os decorrentes do consumo de substâncias tóxicas) ou a comportamentos estigmatizados (por exemplo, ligados a práticas sexuais consideradas nefastas), são exemplos típicos de problemas designados de comportamento desviado.

Quer uns quer outros, têm vindo a levantar novas necessidades educativas e formativas, no sentido de prevenir a sua ocorrência ou o seu agravamento.

2.4. SEGUNDA SÍNTESE: EFEITOS DA GEOPOLÍTICA SOCIAL NA EDUCAÇÃO

Desta segunda característica do mundo contemporâneo, traduzida na manutenção ou, em certos aspectos, no agravamento das desigualdades da qualidade de vida das populações, emerge um conjunto de necessidades educativas e de formação *para toda a população* (e não só para as suas camadas mais jovens como tradicionalmente tem sido considerado) que poderíamos englobar na expressão **educação para o desenvolvimento e para a solidariedade**. Esta expressão, integra duas vertentes indissociáveis:

- por um lado, a necessidade de educar o indivíduo para o **desenvolvimento**, ou seja, para tirar partido da forma mais correcta do meio ambiente e dos

²¹⁴ Sobre o ecumenismo na perspectiva dos cristãos, vide Neves, A. F. Santos (1968), *Ecumenismo em Angola. Do Ecumenismo Cristão ao Ecumenismo Universal*, Instituto Superior Católico, Nova Lisboa.

²¹⁵ Adiante voltarei a este assunto. Sobre a crise dos sistemas políticos e económicos de referência, durante a recém desaparecida guerra fria, vide Galbraith, John Kenneth, e Menshikov, Stanislav (1989), *Capitalismo e Comunismo: As Perestroikas Necessárias*, (c.1988), Publicações Europa-América, Lisboa.

²¹⁶ Vide supra ponto 1. A transitoriedade, a novidade e a diversidade da mudança do mundo contemporâneo, constituem terreno fértil para o aparecimento de problemas de anomia.

recursos que tem; para evitar mortes desnecessárias; para prolongar a sua vida com qualidade; para escolher, de forma crítica e com um estatuto de efectiva cidadania económica, onde e como quer viver e trabalhar; para pôr a render as suas potencialidades como pessoa;

- por outro, a necessidade de o educar para a **solidariedade**, novo nome da fraternidade, o valor central da revolução francesa mais esquecido durante a época industrial. O fenómeno da planetarização veio mostrar que a solidariedade, actualmente, transcende em muito a dimensão de um dever moral, voluntariamente assumido por alguns, para se assumir como um imperativo de sobrevivência da humanidade. Uma sociedade sem solidariedade constitui terreno fértil para a emergência de conflitos sociais, onde se gastam enormes quantidades de recursos para solucionar problemas evitáveis.

Esta afirmação aplica-se, na actualidade, quer à escala do grupo familiar - exigindo-se uma nova solidariedade nas relações entre sexos e entre gerações - quer a níveis sistémicos mais complexos como os das organizações, das regiões, dos países e da própria comunidade internacional considerada como um todo.

A própria questão ambiental, muitas vezes posta de forma meramente tecnocrática, pode e deve ser posta em termos de solidariedade inter-geracional, uma vez que as acções das gerações actuais irão condicionar fortemente a qualidade de vida das gerações sucedâneas²¹⁷.

3. O CONTROLO DO SISTEMA SOCIAL

A alteração dos sistemas de poder constitui uma terceira característica da sociedade contemporânea que tem vindo a modificar poderosamente as necessidades educativas, quer a consideremos a uma escala planetária, quer a analisemos a escalas menores, pondo em causa as formas de regulação e orientação até agora experimentadas.

Antes de continuar convém no entanto, salientar que se utilizará o conceito de poder no sentido atribuído por Adriano Moreira, isto é, de *relação entre a capacidade de obrigar e a vontade de obedecer*²¹⁸.

²¹⁷ Esta ideia é fortemente sublinhada pelo relatório do Banco Mundial, no seu conceito de desenvolvimento sustentado. cfr. supra.

²¹⁸ Moreira, A. (1979), *Ciência Política*, Bertrand, Lisboa, pag. 152. A mesma noção tem sido empregue noutros domínios como na Sociologia das Organizações. Cfr. Etzioni, Amitai (1974), *Análise Comparativa de Organizações Complexas*, Zahar, S. Paulo.

Trata-se de uma noção mais dinâmica que a clássica aceção de capacidade para obrigar a fazer ou a omitir algo, a qual não se revela eficaz para explicar processos sociais complexos como o da independência da Índia²¹⁹, ou a mais recente democratização dos países do Leste europeu²²⁰.

Por seu turno, a noção de sistema político, será empregue no sentido que lhe dá Lapierre, como (...) "*conjunto de processos de decisão que dizem respeito à totalidade de uma sociedade global. Entre estas decisões podemos distinguir duas grandes categorias: as que se referem à regulação ou à coordenação das relações entre grupos particulares(...) e as que se referem aos empreendimentos ou acções colectivas que comprometem ou mobilizam a totalidade da sociedade global*"²²¹

A este propósito, Naisbitt e Aburdene observam, à semelhança do que foi atrás referido para outros domínios, um conjunto de **macrotendências políticas** que configuram um novo sistema de poderes.

3.1. A CRESCENTE PARTICIPAÇÃO POPULAR

Observa-se uma tendência para a crescente participação popular, quer no que respeita à preparação e execução das decisões políticas, quer quanto à própria tomada de decisão em si. Esta **tendência para um novo tipo de democracia participativa**, ainda há bem poucos anos considerada utópica²²², tem vindo a alastrar por todo o mundo, com força crescente. Sobre o desenvolvimento do fenómeno nos Estados Unidos refere Naisbitt:

*(...) "A democracia participativa está a revolucionar a política local na América e continua a ferver, indo também modificar o rumo do governo nacional. Os anos de 70 marcaram o início de uma nova era participativa na política com um crescimento, nunca antes registado, da utilização do referendo e das iniciativas locais."*²²³

²¹⁹ Sobre esta questão, vd ainda, Carmo, H. (1983), *Não Violência Activa e Sistema Político*, in Estudos Políticos e Sociais, vol XI - n.º 1-2, 1983, ISCSP, Lisboa.

²²⁰ Cfr. Morin, Edgar (1990), *A Revolução Antitotalitária*, in Morin et al. (1991), *Os Problemas do Fim de Século*, Editorial Notícias, Lisboa, pag. 37 e sgs.

²²¹ Lapierre, Jean-William (s/d), *A Análise dos Sistemas Políticos*, Rolin, Lisboa.

²²² Entre nós, um exemplo flagrante desta alteração, foi a receptividade negativa das teses sobre a participação da autoria da engenheira Maria de Lourdes Pintasilgo, defendidas por esta primeiro como ministra dos Assuntos Sociais (1974 e 1975), depois como primeira-ministra (1980), pouco tempo depois retomadas como originais por quem as havia acidamente criticado. Sobre esta mudança, comparar Pintasilgo, M. L. (1985), *Dimensões da Mudança*, (prefácio de Eduardo Prado Coelho), Afrontamento, Porto, com Pimenta, Carlos, et al. (1986), *Aposta no Homem*, Editorial Progresso Social e Democracia, Lisboa.

²²³ Naisbitt, J. (1988), *op. cit.*, pag. 180. Sobre a relação entre a expansão do fenómeno do referendo e a descentralização política, vide Pinto, Ricardo Leite (1984), *Referendo Local e Descentralização Política*, in EPS, vol XII - n.º 3-4, Lisboa, pp. 89-156.

Na Europa, tem vindo a assistir-se a idêntico fenómeno. A efectivação de referendos nacionais a propósito do Tratado de Integração Europeia, constitui exemplo recente deste fenómeno.

A tendência à participação é de tal modo generalizada, como foi referido atrás, que o último relatório do Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento lhe é inteiramente consagrado, abrindo com as seguintes palavras:

(...) “De nos jours, la participation populaire occupe une place de plus en plus centrale. Loin d’être des événements isolés, la transition vers la démocratie dans de nombreux pays en développement, l’effondrement des régimes socialistes et l’émergence, un peu partout dans le monde, d’un mouvement associatif s’incrivent dans un processus historique.”²²⁴

Esta tendência fortemente positiva, carrega o alto risco de engendrar novas formas de alienação. Tem sido esta a crítica tradicional dos defensores da democracia representativa²²⁵, a propósito por exemplo do referendo, que facilmente se pode transformar em plebiscito²²⁶.

Para implantar solidamente os alicerces da democracia participativa e aperfeiçoar o edifício da democracia representativa, emerge a necessidade da educação e formação de toda a população para tomar parte no processo decisório, de modo esclarecido e, por consequência, a necessidade de ser dotada de alguma imunidade à manipulação.

A educação para a democracia, integra dez tipos de aprendizagens fundamentais, englobadas no aprofundamento de três vertentes:

- **vertente comunicacional:** sem comunicação não é possível desenvolver-se a democracia. Deste modo, é imprescindível que a educação para a democracia integre a aprendizagem de competências comunicacionais, nomeadamente no domínio da **leitura, escrita, fala e escuta**;
- **vertente representativa:** aprender a saber **escolher representantes, a respeitá-los**

²²⁴ PNUD (Coordenação de Mahbub ul Haq) (1993), *Rapport Mondial Sur le Developpement Humain 1993*, op. cit., pag. 1.

²²⁵ Utilizo o conceito de democracia representativa na acepção comum, de um “governo exercido pelos representantes do povo livremente eleitos”, a que Robert Dahl chama poliarquias “no intuito de as diferenciar da democracia ideal. Estes regimes democráticos não se caracterizam por uma completa representatividade mas por a terem alcançado em grande medida». Dahl, Robert (1971), *Polyarchy: Participation and opposition*, Yale University Press, New Haven, cit in Lijphart, Arend (1989), *As democracias contemporâneas* (c. 1984), Gradiva, Lisboa.

²²⁶ Pinto, Ricardo Leite (1984), op. cit., nas pp. 114 e sgs., refere com algum detalhe as principais críticas feitas à instituição do referendo. Vide igualmente, Lijphart, Arend, op. cit., pp. 255-165, em que aquele autor apresenta um retrato bastante interessante da extensão do fenómeno do referendo em 24 países com democracias representativas, entre 1945 e 1980.

e a **substituí-los** quando estes não desempenhem adequadamente o seu papel;

- **vertente participativa**: aprender a saber **preparar decisões** de forma participada e competente, a **tomá-las** quando estejam na sua esfera de competência e a **executá-las** com disciplina, respeitando as regras do jogo democrático.

3.2.A EMERGÊNCIA DE UM SOCIALISMO DE MERCADO

Interpenetrando-se com a tendência para uma maior participação, observa-se que os regimes socialistas têm vindo a entrar em crise por todo o mundo, desmoronando-se o antigo edifício de economia centralizada, para dar origem a um novo tipo de sociedade de que actualmente mal se vislumbram os contornos.

Os indícios de mudança já se faziam sentir desde há vários anos, sobretudo desde o XX Congresso do Partido Comunista da União Soviética (1956), dando início a um *efeito de dominó* que veio a abalar todo o edifício totalitário do soviétismo, quer internamente²²⁷, quer em todos os espaços sob a esfera de influência soviética²²⁸.

Em países socialistas com outras orientações a crise tem vindo a instalar-se com igual vigor, assumindo sinais exteriores de tragédia na Jugoslávia, ou de derrapagem controlada de que é exemplo a República Popular da China.

Todo este processo tem levado vários autores a defender que o modelo socialista está moribundo, restando apenas esperar para se observar a vitória do capitalismo liberal. De acordo com outros autores, esta posição parece enfermar de voluntarismo excessivo confundindo modas com macrotendências, sendo semelhante à defendida pelos comunistas ainda há bem poucos anos, mas de sinal contrário. O que parece estar a desenvolver-se é, afinal, um modelo de socialismo denominado **socialismo de mercado**²²⁹.

O primeiro sinal, surgiu com a *perestroika*. Lendo com atenção a obra de Gorbatchov, observa-se que nela o autor defende claramente um aprofundamento do socialismo, um voltar às fontes do pensamento de Marx e Lenine, uma vez que

²²⁷ Sobre o desenvolvimento interno deste processo, há bastante bibliografia. Cfr. por exemplo, Medvedev, Roy (1977), *A democracia Socialista*, Publicações Europa-América, Lisboa, Fejtő, François (1975), *As Democracias Populares-2. Depois de Estaline*, (c. 1969), Publicações Europa-América, Lisboa. Mais recentemente, vide Gorbatchov, Mikhaíl (1987), *Perestroika*, Publicações Europa-América, Lisboa, e, Galbraith e Menshikov, (1989) *op. cit.*, Entre nós, vide Moreira, A. (1979), *op. cit.*

²²⁸ Sobre o profundo efeito das transformações da política soviética nos "partidos irmãos", nomeadamente na sua camada intelectual, vide Câmara, João Bettencourt da (1992), *Análise Estrutural Contemporânea. A Emergência de um Modelo*, Louis Althusser, ISCSP, Lisboa. Este estudo, reportado ao caso francês, mostra bem esta influência. acerca das transformações observadas em 1989 por todo o Leste europeu vide Cfr. Morin, Edgar (1990), *op. cit.*

²²⁹ O termo tem sido utilizado com pequenas alterações, por diversos políticos socialistas, como Michel Rocard (França) e Bob Hawke (Austrália) e por vários governos trabalhistas como o espanhol e o neo-zelandês. Cfr. Naisbitt e Aburdene (1990), *op. cit.*, pag. 116.

a principal causa da crise do socialismo teria sido a deformação do modelo, ao longo de gerações, desenvolvida com Estaline e mantida pelos governos seguintes ainda que de forma menos aparente.

Desse regresso às fontes, faz parte a devolução da iniciativa aos cidadãos, através da liberdade de associação em organismos económicos particulares e da aceitação das regras do mercado. Uma importante diferença que Gorbatchov estabelece entre o socialismo de mercado e o capitalismo, é que no primeiro modelo não são permitidas associações em que a mais valia seja concentrada nas mãos de patrões. Por outro lado, o sistema de poder pretende ser mais participado:

(...) “Alguns políticos e meios de comunicação social, em particular nos Estados Unidos, têm procurado apresentar a perestroika como uma liberalização, causada pela pressão ocidental. Claro que temos de prestar tributo aos agentes de propaganda ocidental, que, com grande habilidade, jogaram verbalmente com a democracia. Pela nossa parte, acreditaremos na natureza democrática das sociedades ocidentais quando os seus trabalhadores e empregados de escritório começarem a eleger os donos das fábricas, os presidentes dos bancos, etc, quando os seus meios de comunicação colocarem as empresas os bancos e os patrões sob o fogo da crítica regular e começarem a discutir os processos reais inerentes aos países ocidentais em vez de se limitarem a argumentar de forma infundável e inútil com os políticos.”²³⁰

No seguimento da política de reestruturação (*perestroika*) e transparência (*glasnost*) de Gorbatchov, desenvolvida após a sua eleição para Secretário Geral em 1985 e legitimada pelo XXVII Congresso do Partido Comunista da União Soviética (PCUS) efectuado no ano seguinte, foi produzida nova legislação que começou a dar frutos: em 1987,

(...) “havia já 29 categorias de empresas em que se podia iniciar um negócio próprio, e já existiam 60 mil empresas individuais no país. (Em 1990, havia) mais de 50 categorias e mais de um milhão e meio de empresas privadas. (...) A partir de 1988, as empresas do estado passaram a sujeitar-se a algumas das considerações de mercado que se aplicam às empresas individuais: lucros, desempenho e descentralização” (...) ²³¹

Na República Popular da China, a estratégia foi diferente da União Soviética: em vez de proceder à abertura política do regime como primeiro passo para uma abertura económica, o governo chinês tem privilegiado a abertura económica

²³⁰ Gorbatchov, Mikhaíl (1987), *op. cit.*, pag. 141.

²³¹ Naisbitt e Aburdene (1990), *op. cit.*, pag. 118.

progressiva, criando zonas económicas especiais, liberalizando a iniciativa privada e facilitando o investimento estrangeiro. Todo este processo é fortemente controlado por um regime musculado, que já deu provas desta estratégia durante os recentes acontecimentos de Tianmen.

Concordemos, por hipótese, com a designação de socialismo de mercado ou defendamos que o socialismo morreu. O que parece importante para o seguimento do nosso raciocínio, é que este gigantesco processo de mudança política e económica, exige um enorme esforço de educação e formação de grandes massas populacionais para a implementação da democracia pluralista, nas três dimensões atrás referidas.

3.3. A PRIVATIZAÇÃO DO ESTADO PROVIDÊNCIA

Paralelamente aos dois processos anteriormente descritos, regista-se uma crise progressivamente maior no chamado Estado-Providência, traduzida financeiramente na conjugação de despesas cada vez maiores com receitas relativamente menores. As razões de tal crise são múltiplas e saem do âmbito deste trabalho²³².

Para o seguimento do nosso raciocínio, interessa apenas constatar que a crise existe, tendo levado um número progressivamente maior de governos, seguindo o exemplo do Reino Unido e dos Estados Unidos, a adoptar estratégias desintervencionistas, que tentam redimensionar o contrato social anterior, assente numa política económica de tipo Keynesiano e numa política social alicerçada no Relatório Beveridge.

Tais políticas têm sido assentes na devolução de diversas funções tradicionais do Estado Providência como a protecção da saúde, a segurança social e a educação, a instituições da sociedade civil, com ou sem fins lucrativos.

Ainda que tal estratégia possa ser eficaz no que respeita à redução das despesas do Estado²³³, pode ter efeitos negativos na qualidade de vida das populações, se a sociedade civil não estiver organizada para tomar conta das novas funções que lhe têm vindo a ser cometidas.

É neste contexto que se desenham **novas necessidades educativas e formativas, no sentido de dotar os países de quadros com capacidades e competências**

²³² Rosanvallon, Pierre (s/d), *A Crise do Estado Providência* (c. 1984, 2.ª ed.), Lisboa, pag. 7. Sobre esta questão vide também Friedman, Milton e Rose (s/d), *Liberdade Para Escolher*, (c.1980) Publicações Europa-América, Lisboa; e, Lepage (1988), *Amanhã o Liberalismo*, (c.1980), Publicações Europa-América, Lisboa.

²³³ Alguns autores põem muito em causa a eficácia desta estratégia, considerando-a uma tendência neo-liberal irresponsável, uma vez que não reduz as despesas do Estado e reduz a segurança das populações. Vide por exemplo, Brunhoff, Suzanne de (1987), *A Hora do Mercado. Crítica ao Liberalismo* (c.1986), Livros do Brasil, Lisboa, pag. 9.

próprias para criar e fazer funcionar organizações não governamentais, com maior eficiência e eficácia do que as organizações governamentais em processo de extinção.

Por outro lado, a passagem de grandes contingentes de trabalhadores do sector público para o desemprego ou para reformas antecipadas cria o **problema da sua reciclagem**, uma vez que não é lógico nem justo que em nome de uma pretensa “racionalização” do aparelho de Estado se desperdice o principal recurso dos países, ou seja, o seu potencial humano.

Finalmente, e reportando-nos aos sobreviventes das organizações públicas, a estratégia de *menos Estado melhor Estado*, implica necessidades acrescidas de formação contínua, sem as quais a ineficiência e a ineficácia terão tendência a reproduzir-se.

3.4. OS NOVOS PODERES

As tendências acima descritas revelam uma profunda alteração dos sistemas de poder. Em que é que se traduz essa alteração é o que se tentará descrever de seguida, apoiando-nos na perspectiva de Toffler, apresentada no seu recente livro, *Powershift*²³⁴.

Em síntese, Toffler, defende que os factores que suportam o poder se alteraram, que os teatros de operações onde se desenrolam os jogos de poder se complexificaram e que em consequência, os próprios sistemas de poder se modificaram profundamente.

A alteração dos suportes do poder

Toffler, à semelhança de outros autores²³⁵, começa por se referir aos suportes que apoiam o Poder e que, no seu entender, são três: **a força directa** ou a possibilidade da sua utilização, **a riqueza** que se traduz no controlo dos meios de produção **e o conhecimento**.

A força directa foi, nas sociedades pré-industriais, o suporte de poder mais utilizado. Desde cedo, o *tomar* precedeu o *fazer*. Mais recentemente, processos

²³⁴ Toffler, Alvin (1991), *Os Novos Poderes* (c.1990), Livros do Brasil, Lisboa.

²³⁵ Cfr. posições semelhantes in Galbraith, J. K. (s/d), *Anatomia do Poder* (c. 1983), Difel, Lisboa, pp. 20-22; e, Russel, Bertrand (1990) *O Poder: Uma nova análise social* (1.ª ed. de 1938), Fragmentos, Lisboa (Prefácio de Karl Popper de 1990), pp 29-37.

históricos complexos como a acumulação primitiva de capital²³⁶ e o nascimento e consolidação do Estado Nação²³⁷, recorreram prioritariamente à força para se efectivarem. Actualmente, este suporte do Poder mantém-se omnipresente, quer a nível das relações internacionais, quer como meio do Estado se impor à sociedade civil²³⁸, quer ainda no modo como diversos segmentos desta se relacionam entre si. A própria lei surge como sublimação da força directa e a sua eficácia decorre predominantemente da ameaça da sanção que é uma resposta em força legitimada pela ordem jurídica. Apesar destes sinais exteriores de poder, a força directa deixou de ser, no entender de Toffler, o principal suporte do Poder desde o início da sociedade industrial.

No início da formação da segunda vaga, é **a riqueza** que começa a desenhar-se enquanto elemento estratégico, pela sua versatilidade em recompensar e punir, em capturar recursos e inclusivamente pela possibilidade de comprar a própria força directa:

*"(...) foi o industrialismo que tornou o dinheiro no principal instrumento do poder. (...) (O) advento do Estado-Nação industrial trouxe consigo a monopolização sistemática da violência, a sublimação da violência na lei e a crescente dependência da população do dinheiro. Estas três mudanças tornaram possível às elites de sociedades industriais utilizarem cada vez mais a riqueza e não a força declarada para imporem a sua vontade à história."*²³⁹

Com o advento da sociedade de informação, **o conhecimento** assume-se cada vez mais como principal instrumento de captura e de exercício de poder. Antes de mais, pela mesma razão que havia levado a riqueza a suplantar a força directa, a sua versatilidade: numa sociedade em que a informação é sobrevalorizada, o conhecimento permite criar riqueza que, por seu turno, permite comprar força. O poder económico assenta assim as suas bases no conhecimento que os agentes

²³⁶ "Na história da acumulação primitiva, fazem época todas as revoluções que servem de alavanca ao avanço da classe capitalista em via de formação sobretudo, aquelas que despojando grandes massas dos seus meios de produção e de existência tradicionais, as lançam de improviso no mercado de trabalho. Mas a base de toda esta evolução é a expropriação dos cultivadores". Marx, Karl (1974), *O Capital*, vol I, Delfos, 2.ª ed., (tradução de António Dias Gomes, baseada na 2.ª ed. alemã, s/d), Lisboa, pag. 443.

²³⁷ Vide, por exemplo, Maquiavel, Nicolau (1972), *O Príncipe*, Publicações Europa-América (trad. de Fernanda Pinto Rodrigues e Maria Antonieta Mendonça), Lisboa. Para uma reflexão mais profunda sobre o Estado, vide, Maltez, José Adelino (1991), *Ensaio sobre o Problema do Estado*, Academia Internacional da Cultura Portuguesa, Lisboa, 2 vols.

²³⁸ O relatório da Amnistia Internacional de 1992, é significativo quanto ao peso actual deste suporte de poder, denunciando violações diversas de direitos humanos em 142 países. Amnistia Internacional (1992), *Informe 1992*, Amnistia Internacional, Madrid. Existe uma versão reduzida em português com excertos, editada pela secção portuguesa daquela organização.

²³⁹ Toffler (1990), *op. cit.*, pag. 60.

têm sobre a situação macro e micro económica²⁴⁰. O avanço do conhecimento, como atrás se referiu, veio a permitir alterações substanciais na vida dos povos: a miniaturização alcançada, por exemplo, à custa de valor acrescentado de conhecimento, permitiu ganhos consideráveis pela redução dos custos de armazenamento; os enormes ganhos de produtividade da robótica nas linhas de montagem e da burótica no sector terciário, só foram possíveis em virtude do conhecimento acrescido; é ao conhecimento que se deve a descoberta de novos materiais de construção; é ainda ao conhecimento que se deve também a redução dos gastos de energia devida à invenção dos supercondutores e, ainda, a redução dos gastos de tempo na resolução dos problemas quotidianos.

Toffler conclui de forma sugestiva a sua tese sobre a alteração dos suportes de poder, afirmando:

(...) “em qualquer economia, produção e lucro dependem inevitavelmente das três principais fontes de poder: violência, riqueza e conhecimento. A violência está a ser progressivamente convertida em leis. Por seu turno, tanto o capital como o dinheiro estão agora a ser transformados em conhecimento. O trabalho muda paralelamente, tornando-se cada vez mais dependente da manipulação de símbolos. Com o capital, o dinheiro e o trabalho a seguirem na mesma direcção, toda a base económica é revolucionada. A economia torna-se super-simbólica e actua de acordo com normas radicalmente diferentes das que prevaleceram durante a economia fabril. Porque reduz a necessidade de matérias-primas, mão-de-obra, tempo, espaço e capital, o conhecimento torna-se o recurso fulcral da economia avançada.”²⁴¹

O **valor reconhecido ao conhecimento** como fonte de captura e exercício de poder e como instrumento de regulação e orientação social, **confere-lhe uma importância decisiva** na sociedade contemporânea, tornando imperiosa a necessidade de cada país desenvolver mecanismos para a sua produção e difusão.

Acerca disto, Michael Porter, num recente trabalho sobre a vantagem competitiva dos países, considera que **a formação de recursos humanos é um dos factores primordiais para o bom posicionamento de um dado país no contexto da concorrência internacional**²⁴², apontando alguns exemplos que o atestam.

²⁴⁰ Toffler chama à economia da sociedade de informação super-simbólica, uma vez que se baseia num sistema de símbolos e de símbolos de símbolos que exigem grande conhecimento para serem bem geridos. Por exemplo, os títulos de investimento, são símbolos de conjuntos de títulos (acções e obrigações), que são símbolos de dinheiro investido, que é símbolo de riqueza.

²⁴¹ Toffler (1990), *op. cit.*, pag. 109-110.

²⁴² Porter, Michael (1993), *A Vantagem Competitiva das Nações*, Campus, Rio de Janeiro, pag. 87 e sgs. O autor emprega o termo *nação* no sentido de *país*.

A **Alemanha**, por exemplo, tem relativamente poucos recursos naturais face às suas necessidades. Este facto, *“pode ter constituído uma benção disfarçada, (pois) criou pressões para que se voltasse para indústrias e segmentos de indústria tecnicamente mais adiantados”*²⁴³.

Para ultrapassar essa limitação, possui um sistema educativo público de alta qualidade, em todos os níveis de ensino²⁴⁴. Relativamente ao ensino superior, dispõe de uma rede descentralizada de universidades e de escolas politécnicas com muito prestígio, sob tutela dos Estados federados (Länder), com um corpo docente socialmente prestigiado. A descentralização do ensino superior, permite uma ligação estreita entre instituições de ensino e indústrias, tentando as primeiras, frequentemente, responder às necessidades das segundas. A Engenharia e as Ciências (Físico-Naturais) são áreas fortes nas universidades alemãs tendo, nos últimos anos, produzido um número crescente de doutorados. Em contrapartida, nos domínios das Ciências Sociais revela-se menos eficiente, o que parece contribuir, na óptica de Porter, para uma certa debilidade em áreas económicas que exigem um marketing intensivo, e em empresas de serviços.

A formação profissional é em geral de alta qualidade, sendo repartida pelas escolas profissionais e pelas empresas em programas integrados, permitindo uma especialização de quadros médios, superior à de muitos outros países desenvolvidos.

A **Coreia do Sul**, tal como a Alemanha, tem poucos recursos naturais. Apesar de possuir portos naturais e jazidas consideráveis de tungsténio, é carente em recursos minerais, de energia ou de madeira, bem como em terra cultivável. Em contrapartida, o seu potencial humano é considerável, possuindo uma força de trabalho de 17 milhões de trabalhadores dotada de um nível elevado de habilitações.

A educação é considerada como uma prioridade nacional, pelo que os investimentos públicos e privados nesta área são muito elevados²⁴⁵. Esta política reflecte o querer comum da sociedade civil: *“(...) Um levantamento feito pela Junta de Planeamento Económico em 1987 verificou que 84.5% dos pais coreanos queriam dar aos seus filhos uma educação de nível superior”*.²⁴⁶

Os indicadores de educação, decorrentes desta política, são elucidativos: elevado índice de alfabetização, (praticamente todos os coreanos estudam até ao nível secundário), elevada taxa de acesso ao ensino superior (36% dos finalistas do secundário), uma rede de instituições de ensino superior considerável (cem ligadas à Universidade e outras cem ao ensino Politécnico). Um outro indicador curioso

²⁴³ Porter, Michael (1993), *op. cit.*, pag. 418.

²⁴⁴ A taxa de alfabetização em 1989 era de 99%.

²⁴⁵ As despesas com a educação correspondiam, em 1987, a 20.8% do orçamento do Estado.

²⁴⁶ Porter, *op. cit.*, pag. 525.

apontado por Porter é o grande número de estudantes de nível pós-secundário que estudam no estrangeiro, sobretudo nos Estados Unidos que em 1987/88 ultrapassava os vinte mil, correspondendo desta forma a um índice de 5 estudantes por dez mil habitantes (apenas ultrapassado por Singapura), 73% dos quais em programas de ensino superior.²⁴⁷

O estado da formação profissional reflecte a mesma estratégia: a lei coreana obriga as empresas acima de determinada dimensão a dispor de programas de formação para os seus empregados. Frequentemente, os quadros superiores das empresas maiores são doutorados, o que explica o crescimento recente de investimento em I&D²⁴⁸.

A **Itália**, à semelhança dos países a que se fez referência, dispõe de uma educação básica de qualidade²⁴⁹. Todavia, no entender de Porter, o que a distingue dos anteriores, é o interessante sistema informal de formação que complementa o sistema formal, decorrente da grande abundância de empresas familiares. Tal facto, associado à forte concentração geográfica das indústrias italianas, criou uma rede informal de transmissão de conhecimentos altamente eficaz, que compensa o baixo número de programas formais existente.

O ensino superior é de boa qualidade mas o sistema revela-se heterogéneo. Os seus pontos mais fracos ligam-se ao ensino pós-graduado (ao nível de mestrados e doutoramentos). Existe pouca ligação entre universidades e empresas, relativamente aos outros casos estudados²⁵⁰.

O **Japão**, tal como a Coreia do Sul e mais do que a Alemanha, partiu para a industrialização com um forte handicap negativo em matéria de recursos naturais, à excepção de algum potencial hidroeléctrico. Em contrapartida, tal como a Coreia, dispõe de uma cultura que valoriza extraordinariamente a educação²⁵¹. Este facto contribuiu para a criação de um sistema educativo com altos padrões de exigência e qualidade²⁵². Os resultados traduzem-se em elevadas taxas de

²⁴⁷ *Idem*, pp. 525-526.

²⁴⁸ *Idem*, pag. 526.

²⁴⁹ A taxa de alfabetização em 1989 era de 93%.

²⁵⁰ *Idem*, pp. 496-497.

²⁵¹ Ambos os países foram influenciados pelos princípios confucianos, que valorizam o trabalho, a disciplina e a educação e pela doutrina budista, que defende que a iluminação só é atingível pela conjugação da Grande Compaixão com a Grande Sabedoria, esta última dependente de uma forte componente educacional. Cfr. sobre os padrões básicos de cultura japonesa, Benedict, Ruth (1972), *O Crisântemo e a Espada*, Perspectiva, S. Paulo; Sobre o processo histórico da modernização do Japão e contributo da política de educação nesse processo, vide, Janeira, Armando (1985), *Japão a Construção de um País Moderno*, Inquérito, Lisboa, pp. 59-69. Indicadores desta valorização são a elevada participação da família na escola e a profusão de informação educativa e económica produzida pelos media. Porter, *op. cit.*, pag. 453 e 455.

²⁵² "O aluno formado pela escola secundária japonesa sabe tanta matemática quanto a maioria dos alunos americanos formados em instituições de nível universitário". in Porter, *op. cit.*, pag. 453.

alfabetização (99%) e de acesso ao ensino superior e baixas taxas de abandono. Dispõe também de bons **cursos universitários**²⁵³, no campo das ciências Físico-Naturais e Engenharia: actualmente, produz bastante mais engenheiros per capita que os Estados Unidos²⁵⁴. Nas áreas humanísticas e de Ciências Sociais, tal como a Alemanha, a qualidade não é tão alta.

A formação pós-secundária e pós-graduada é, em grande parte, fornecida em ambiente empresarial, com níveis de exigência muito altos sendo indispensável para a progressão na carreira. Do mesmo modo são as empresas que no Japão mais contribuem para a pesquisa e desenvolvimento, sendo as principais responsáveis pelo nível de gastos em I&D que cresceu de 1.9 para 2.8% do PNB entre 1971 e 1987²⁵⁵.

Contrariamente às situações anteriores, o **Reino Unido** parece ter vindo a perder competitividade na formação de recursos humanos: o acesso ao ensino superior de alta qualidade é mais restrito²⁵⁶ e a formação tecnológica tem um estatuto inferior à da formação nos domínios de ciência básica e das humanidades. No ensino secundário, os alunos têm menos horas de aulas e abandonam com maior frequência a escola que os seus congéneres japoneses ou coreanos.²⁵⁷

Os investimentos em I&D são relativamente elevados (1.8% do PNB), mas bastante inferiores aos do Japão (2.8%) e Alemanha (2.6%). Grande parte do investimento neste sector é consagrado à defesa²⁵⁸.

Para Porter, também os **Estados Unidos** estão a ver a sua influência decrescer, apesar de manterem a liderança em diversos campos de pesquisa como na indústria Aeroespacial, na Medicina, na Defesa e na Biotecnologia.

A razão desta tendência prende-se com a decrescente qualidade do sistema de ensino americano, visto no seu conjunto: se as melhores universidades se mantêm

²⁵³ Em 1986 havia 465 universidades com cursos de quatro anos e 548 universidades com cursos de dois anos. In Porter, *op. cit.*, pag. 453.

²⁵⁴ "Enquanto os Estados Unidos têm estado ocupados em criar advogados, nós temos estado mais preocupados ainda em formar engenheiros. Temos o dobro dos engenheiros, o que significa, levando em conta o tamanho relativo dos nossos países (os EUA têm cerca do dobro da população do Japão), quatro vezes mais engenheiros. Só no campo da electrónica formamos todos os anos cerca de 24000 engenheiros para cerca de 17000 nos EUA". In Morita, Akio (1986), *op. cit.*, pag. 158.

²⁵⁵ Porter, *op. cit.*, pag. 454. Actualmente, só a Alemanha e a Suécia é que possuem níveis de investimento em I&D tão elevados. Convém ainda referir que apenas 21% deste investimento provém do Estado e que praticamente todo o investimento é feito em áreas fora da defesa.

²⁵⁶ De acordo com este autor, o Reino Unido, dispõe de ensino e formação de alta qualidade mas para segmentos bastante restritos da população.

²⁵⁷ Porter, *op. cit.*, pag. 561.

²⁵⁸ Em 1987, metade dos investimentos públicos em I&D foram afectos à área da defesa; na mesma altura a Alemanha dedicou-lhe apenas 12%, o Japão 5% e a França 34%. In Porter, *op. cit.*, pag. 562.

no topo da qualidade mundial²⁵⁹, “(...) a universidade americana média não está à altura dos padrões da universidade média alemã ou suíça”²⁶⁰.

A situação ainda é mais grave, se compararmos o subsistema secundário deste país com os dos cinco restantes: os padrões de exigência são baixos, a disciplina de trabalho também, e as lacunas no campo do ensino das matemáticas, línguas e ciências físico-naturais revelam-se muito grandes. Como resultado, o índice de analfabetismo funcional é elevado (vide supra) e a qualidade média dos quadros tende a baixar apesar do esforço de formação interna promovido por um número crescente de empresas.

Os seis exemplos descritos por Porter, mostram claramente a crescente importância do conhecimento para o posicionamento dos países no contexto económico internacional.

A complexificação dos teatros de operações

Outra tendência observada por Toffler, relativamente à alteração dos sistemas de poder, é a complexificação dos teatros de operação, ou seja, dos contextos onde se desenrolam os jogos de forças que o impõem ou condicionam.

Uma primeira área onde se registam alterações de poder, é a que delimita o espaço relacional entre **produtores e consumidores**: da época em que os produtores detinham a maior parte da informação sobre o mercado através de estudos extensivos, evoluiu-se para uma situação em que os **retalhistas** possuem informação em tempo real sobre as suas necessidades, sobretudo em virtude da aplicação da leitura óptica às redes de comercialização. Esta mudança transferiu poder das grandes companhias para os retalhistas.

A mesma tendência é observada na área da produção de serviços, daí resultando, perdas de poder dos médicos e dos burocratas, em benefício de doentes e utentes, por exemplo.

Do lado dos produtores, continua Toffler, tal perda não se verifica sem reacção, o que leva a estratégias de contra-ofensiva diversificando produtos, utilizando canais de venda mais agressivos como o mailing ou a telemática, procurando obter e controlar informação através de espionagem económica, etc.

Outra área, menos visível ao cidadão comum, mas onde se desenrolam grandes lutas pelo controlo, é a das **redes de produção e distribuição de informação**, quer

²⁵⁹ A diversidade da qualidade das universidades norte-americanas não é fenómeno recente: sobre a sua influência na formação das elites daquele país, vide Mills, Wright (1981), *A Elite do Poder*, Zahar (c.1956), Rio de Janeiro.

²⁶⁰ Porter, *op. cit.*, pag. 585.

se trate de redes locais (LANs - Local Area Networks), quer tenham uma dimensão global²⁶¹.

Este teatro de operações ganhou particular importância a partir do avanço da **telemática** (resultante sinérgica da combinação da informática com as telecomunicações), assim como se deu um salto qualitativo quando o telefone ganhou ao telégrafo, permitindo burocracias mais eficientes, economias de metabolismo mais rápido e sistemas políticos mais eficazes e eficientes, a criação de redes globais está a acelerar o metabolismo económico e político. Uma área que sofreu profundas alterações em virtude deste processo, foi a das finanças, onde o tempo é real e o espaço perdeu significado.

Dada a importância das redes de produção e distribuição de informação, a que Toffler chama *auto-estradas electrónicas*, a luta pela captura do seu controlo tem dimensões planetárias: *“à medida que as redes electrónicas proliferam, o poder começa a deslocar-se”*²⁶².

Um terceiro teatro onde se desenrolam grandes operações de captura e exercício de poder, é o campo do **multimedia**, que integra a luta pelo controlo do mercado da TV clássica e de alta definição, do mercado de computadores²⁶³, do mercado de equipamentos multimidiáticos²⁶⁴, de todo o software necessário a esses equipamentos e da oferta de serviços multimedia para a sua exploração.

No interior das organizações, uma das facetas mais interessantes da deslocação do poder, foi a **democratização da informática**.: Inicialmente concentrada nas mãos de uma poderosa oligarquia quase-religiosa²⁶⁵, com a generalização do uso dos computadores pessoais aos não técnicos e aos não trabalhadores, particularmente aos jovens, e com a partilha de controlo com os técnicos de telecomunicações, o poder informático dispersou-se por variados agentes.

No centro deste teatro de competição global, o cidadão tem de conhecer e gerir os recursos disponíveis, como atrás foi referido, para fazer face às inúmeras estratégias de manipulação existentes no mercado.

²⁶¹ Toffler dá como exemplos de redes globais as criadas por organizações como o City Bank, a cadeia hoteleira Hilton, a rede de comida rápida Mc Donald, a indústria farmacêutica Dupont, as fábricas e escritórios da Volvo, etc. Toffler (1991), *op. cit.*, pag. 126.

²⁶² Toffler (1991), *op. cit.*, pag. 139.

²⁶³ Mainframes, PCs, sistemas operativos, padrões de telecomunicações, comunicação inter-sistemas, etc.

²⁶⁴ Ex: CD ROM e CDI.

²⁶⁵ Essa oligarquia assumia por vezes forma de autêntico clero, intermediário entre o deus máquina e os simples mortais. Tinha ritos e linguagens próprias e por vezes, constituía um *Estado dentro do Estado* nas organizações a que pertenciam.

A alteração dos sistemas de poder

Em função desta dinâmica, os sistemas de poder tradicionais alteraram-se substancialmente.

Como atrás foi referido, **a família** como célula social básica tem vindo a evoluir no sentido de uma dupla democratização: por um lado no sentido de uma maior partilha do poder entre adultos de sexos diferentes; por outro, pela perda de controlo do grupo adulto sobre a segunda geração.

Com a desagregação da organização burocrática²⁶⁶ e o advento da ad-hocracia, o sistema de poder modificou-se profundamente, quer **no interior da organização** - pela substituição de líderes (pessoas e grupos) e modificação de alianças - quer **no contexto global**, gerando-se um curioso fenómeno de elevada mortalidade de organizações tradicionais, acompanhado de uma alta natalidade de pequenas e médias empresas com novos formatos²⁶⁷.

Expressão da **diversidade desses formatos**, são os diversos exemplos apresentados por Toffler: **empresas e “Impresas”²⁶⁸ familiares, organizações pulsáteis** que se dilatam e contraem a certo ritmo²⁶⁹, **organizações bifaciais** que apresentam duas estruturas diferentes consoante as circunstâncias²⁷⁰, **organizações “tabuleiro de xadrez”²⁷¹**, **organizações buro-baroniais²⁷²**, **“equipas selvagens”²⁷³**, **equipas preparadas para arranque automático** perante a ocorrência de certo tipo de problemas, usando

²⁶⁶ Toffler para descrever a crise da organização burocrática, descreve-a sugestivamente como uma organização com *cubículos*, com funções próprias e inseridos numa hierarquia bem definida, *ligados por canais* de comunicação padronizados. Descreve a crise pelo *ruir dos cubículos*, por via da alteração da hierarquia e da divisão de trabalho, e pelo *entupimento dos canais*, pela criação de canais paralelos predominantemente informais e pelo excesso de fluxo de informação.

²⁶⁷ Cfr. Drucker, P. (1986 e 1988), *op. cit.*, Naisbitt, J. e Aburdene, P. (1987), *op. cit.*, e Peters e Wattermann (1987), *op. cit.*.

²⁶⁸ Naisbitt e Aburdene chamam *impresa*, a uma unidade funcional existente no seio de uma organização (empresa), que detém tal autonomia que funciona como se de uma empresa independente se tratasse. Ao seu líder chamam *impresário*, por contraste com o empresário da organização maior.

²⁶⁹ Ex: Agências de Censo.

²⁷⁰ Ex: O SAS britânico (Special Air Service), é uma organização que funciona nas rotinas como qualquer burocracia militar; em operações anti-terroristas porém funciona como organização ad-hocrática, segundo diversos planos de contingência.

²⁷¹ Toffler chama este nome às organizações que apresentam na sua liderança indivíduos oriundos de duas ou mais organizações que deram origem aquela. O Banco japonês da Califórnia e o governo provisório saído do acordo do Alvor são exemplos deste tipo de organização.

²⁷² “O melhor exemplo de organização feudal que sobreviveu até aos nossos dias encontra-se na universidade, onde cada departamento é uma baronia e professores titulares regem assistentes graduados, que constituem o corpo de servos”. Toffler (1991), *op. cit.*, pag. 222.

²⁷³ Trata-se de *impresas*, criadas para resolver um dado problema complexo num período delimitado, com autonomia total de funcionamento e grande disponibilidade de recursos. Exemplos típicos de equipas selvagens, foram as constituídas no seio da IBM para responder ao desafio dos Mac Intosh da Apple. Outras empresas como a Honda, a Boeing e a Hewlett-Packard têm usado este tipo de organização com certa frequência.

conferência por computador²⁷⁴ e **organizações-mosaico**²⁷⁵.

Os próprios estilos de exercício de poder nas organizações têm-se vindo a diversificar assumindo nomes diversos, correspondendo à turbulência do ambiente e à diversidade dos desafios²⁷⁶.

Todas estas alterações afectaram profundamente os **sistemas políticos** contemporâneos, conforme salientámos anteriormente, criando um quadro de **crise das soberanias e dos aparelhos de Estado** (vide supra) herdados da sociedade industrial, parecendo estar a emergir, ainda que em forma embrionária, um novo formato de sistema político que Toffler baptizou de “**democracia mosaico**”, com características semelhantes à organização-mosaico acima descrita, isto é, um sistema dotado de grande diversidade e autonomia dos seus elementos, grande interacção e elevadas capacidades de auto-regulação a fim de poder orientar e regular com grande rapidez a diversidade de inputs da sociedade global.

Quer nos sistemas políticos existentes quer nos emergentes, a grande luta pelo poder desenrola-se, para Toffler, num contexto de produção, controlo e distribuição da informação.

Nesse contexto, assumem especial relevância as infortácticas, ou seja, as tácticas tradicionais de manipulação de informação²⁷⁷ e as metatácticas, aquelas que decorrem da manipulação dos critérios de cálculo e construção de indicadores e da manipulação do software.

3.5. TERCEIRA SÍNTESE: EFEITOS DOS NOVOS SISTEMAS DE PODER NA EDUCAÇÃO

Resumindo este ponto, observa-se na sociedade contemporânea uma substancial **alteração dos sistemas de poder**, decorrente da mudança de peso dos seus suportes, em detrimento da força directa e da riqueza e em proveito do conhecimento. Outro factor que influenciou o poder foi a complexificação do teatro de operações.

Tais alterações traduzem-se, em termos mundiais, em **três macrotendências políticas, a participação crescente dos cidadãos, o fim do socialismo de economia**

²⁷⁴ Exs: Digital Equipment Corporation, *op. cit.*, p. 226.

²⁷⁵ Caracterizam-se por redes de organizações que funcionam para o mesmo objectivo. O exemplo típico é o vulgar aeroporto, que integra numerosos subsistemas independentes (diversas companhias de transporte de passageiros e de carga, de produção alimentar, de segurança, de limpeza, etc. Este modelo tem sido a plicado a outras áreas como centros comerciais, serviços da administração pública, etc.

²⁷⁶ A literatura de gestão está recheada de termos como gestão contingencial, gestão por objectivos, por valores e por resultados*, gestão da cultura organizacional, ou de siglas estranhas como MBWA (Managing By Wandering Around)**; que reflectem a procura incessante de novas formas de liderança. *Sobre gestão por resultados vide Reddin, Bill (1990), *A Organização Orientada para os Resultados*, (c.1988), Presença, Lisboa; **Sobre MBWA, vide Peters, T. e Austin, N. (1988), *A Ppaixão pela Excelência*, (c. 1985) Pensamento, Lisboa.

²⁷⁷ Toffler, *op. cit.*, pp. 296 e sgs.

centralizada e a privatização do Estado-Providência.

As novas formas de regulação e de orientação da sociedade que daqui decorrem, **exigem novas aprendizagens**, por parte dos cidadãos, de modo a poderem tirar partido dos novos sistemas de poder, quer através de formas mais eficazes e mais eficientes de governação, quer pela instauração de estratégias e práticas adequadas para se defenderem contra os excessos dessa governação. De entre elas ressaltam:

- aprender a planear, ou seja, a definir rumos, (...) "adoptando a **atitude prospectiva**: olhando o presente a partir de um futuro desejável, a fim de seleccionar (...) os factos portadores de futuro"²⁷⁸. Por outro lado, **aprender a decidir sozinho e em grupo**, para o que precisa de ganhar competências no domínio da identificação de problemas, do confronto dialógico dos modos de os resolver e da escolha de soluções assumindo riscos. Em suma, **aprender a ser autónomo, sem se insularizar no individualismo**;
- **aprender democracia**, quer como **meta** a alcançar quer como **método** a desenvolver no dia-a-dia.

4. RESPOSTAS DOS SISTEMAS EDUCATIVOS

Perante as necessidades atrás referidas vejamos, seguidamente, embora de forma sucinta, as respostas dos sistemas educativos contemporâneos. A breve análise que se segue, será feita a partir da perspetivação do ensino como indústria²⁷⁹.

Como já referia Khôi em 1970, "*estamos habituados a tratar a educação como um direito do homem, origem do seu desenvolvimento moral e intelectual, instrumento de elevação social e condição para a democracia política. Mas os progressos das ciências e das técnicas, as exigências do crescimento e da pesquisa impõem também que se peça à educação uma "produtividade" máxima que corresponda às necessidades da nossa época*" (...) ²⁸⁰.

²⁷⁸ Rosnay, J. (1977), *op. cit.*, pag. 249.

²⁷⁹ Poder-se-ia, naturalmente, analisar a educação noutras perspectivas. A que foi adoptada, influenciada pela abordagem sistémica, permite uma visão de conjunto sobre o problema, não tendo a pretensão de captar aspectos da sua microdinâmica. Cfr. sobre a abordagem sistémica em educação, Pinto, M.^a da Conceição, *op. cit.*, e UNESCO (1980), *O Educador e a Abordagem Sistémica* (c.1976), Estampa, Lisboa. Sobre outras perspectivas de abordagem, vide Ibañez, R. M. e Serrano, G. P. (1985), *Pedagogia Social y Sociologia de la Educacion*, UNED (3.^a ed.), Madrid, e Ibañez, R. M. (1988), *Principios de la Educacion Contemporanea*, RIALP (5.^a Ed), Madrid.

²⁸⁰ Khôi, Lê Thành (1970), *A Industria do Ensino*, ed. Livraria Civilização, Porto, pag. 5.

Uma outra razão para se observar o ensino nesta perspectiva, tem a ver com o facto de ele constituir “(...) a maior «indústria» da nossa época, tanto pelos recursos humanos e financeiros que absorve como pela importância da sua «produção»: os quadros administrativos, científicos e técnicos que desempenham um papel motor no desenvolvimento das sociedades actuais”²⁸¹. Edgar Faure, no seu já clássico *Aprender a Ser*, defende a mesma opinião, dizendo:

“(...) A educação tornou-se, desde o fim da Segunda Guerra Mundial, o maior ramo de actividade do mundo, em termos globais. Em termos orçamentais, e no total das despesas públicas mundiais, vem em segundo lugar, imediatamente a seguir às despesas militares”.²⁸²

Este facto fez com que “a seguir ao emprego e ao crescimento, o ensino (se tenha tornado) um dos temas principais do pensamento económico”²⁸³.

Como para qualquer indústria, a análise do ensino deverá incidir nos seus **factores de produção** e nos seus **produtos**²⁸⁴.

4.1. OS FACTORES DE PRODUÇÃO

Os principais factores de produção em presença são os alunos e formandos, que designaremos por **aprendentes**²⁸⁵, os **recursos materiais** que englobam verbas, instalações, equipamentos e materiais de ensino, bem como bens e serviços diversos²⁸⁶, **os recursos humanos**, entre os quais se encontram os **ensinantes**²⁸⁷ e **os recursos ambientais**, que integram as infraestruturas de comunicações e telecomunicações, o ambiente social, económico e político²⁸⁸.

Os aprendentes

Quanto aos aprendentes, já atrás observámos que nos últimos anos **o seu número e diversidade aumentaram significativamente**, devido a diversos factores:

²⁸¹ Khôi, Lê Thành (1970), *op. cit.*, pag. 10.

²⁸² Faure, Edgar (1977), *Aprender a Ser*, (c.1972), Bertrand (2.ª ed.), Lisboa.

²⁸³ Khôi, Lê Thành (1970), *op. cit.*, pag. 477.

²⁸⁴ As necessidades a que a indústria pretende responder, terceiro elemento analítico fundamental, já foram identificadas nos pontos anteriores.

²⁸⁵ O termo *aprendente*, designa aquele que aprende em qualquer contexto de formação, seja inicial (aquilo que vulgarmente se chama ensino) seja contínua. Trata-se de um termo mais abrangente que *aluno*, normalmente atribuído ao aprendente em contexto de sistema de ensino, ou que *formando*, designação que se usa mais para o aprendente em contexto de formação profissional e contínua.

²⁸⁶ Água, gás, electricidade, alugueres, seguros, etc.

²⁸⁷ Utilizar-se-á o termo *ensinante* pelos mesmos motivos que *aprendente*, para designar aquele que é responsável pela comunicação de saberes em qualquer contexto de formação. Tal termo, integra papéis profissionais como os de *professor* e de *formador*.

²⁸⁸ Neste sentido, os curricula consideram-se fazendo parte dos recursos ambientais, uma vez que dependem de decisões de natureza política de educação.

- **crescente consciência da importância** que tem a melhoria do nível de educação de um povo para o seu desenvolvimento económico e social;
- **aumento da população infantil e juvenil**, em termos absolutos, nos países menos desenvolvidos;
- **aumento das necessidades de formação contínua²⁸⁹ da população adulta**, criando um enorme contingente adicional de aprendentes.

A autêntica explosão de aprendentes²⁹⁰ tem vindo a criar uma **sobrecarga de exigências²⁹¹ sobre os sistemas educativos**, que não estão preparados para o significativo peso quantitativo que actualmente assumem, nem para a sua diversidade qualitativa.

Os recursos materiais

Sem dúvida que o primeiro grande problema com que todos os sistemas educativos se têm de confrontar no que concerne aos recursos para fazer face a tais exigências, é o seu desvio para fins militares:

“(...) Os 46 países menos desenvolvidos - o grupo de países mais pobres do mundo - gastam na área militar tanto quanto em saúde e educação juntas. Os verdadeiros custos destes gastos maciços na área militar, ano após ano, vão além da destruição causada pelas guerras e do desvio dos já escassos recursos disponíveis. Estimulada e sustentada por rivalidades entre as superpotências, uma cultura militar passou a predominar em muitas das nações em desenvolvimento ao longo das últimas décadas. Esta cultura tende a desprezar a democracia, demonstrando indiferença em relação aos direitos humanos, e, conseqüentemente, sente-se ameaçada por

²⁸⁹ Sobre a importância actual da formação contínua, vide Carmo, Margarida, (1993) *Formação Contínua a Distância: Aspectos Conceptuais e Metodológicos* (dissertação de mestrado), polic., Universidade Aberta, Lisboa.

²⁹⁰ A esta explosão de aprendentes potenciais, não corresponde igual número de inscrições no ensino, sendo esta relação extremamente assimétrica em termos mundiais como refere Faure:“(...) Cerca de metade das inscrições escolares recenseadas no mundo registam-se nos países desenvolvidos, onde os jovens em idade escolar (5 a 24 anos) constituem apenas 1/6 do grupo de idade considerado em todo o mundo. Inversamente, os países em vias de desenvolvimento, que são duas vezes mais populosos e compreendem três vezes mais crianças e jovens (...) contam apenas a metade da população escolar do mundo”. In Faure (1977), *op. cit.*, pag.104.

²⁹¹ O termo exigências, aqui é usado na sua acepção sistémica, como conjunto de inputs que entram nos sistemas educativos, condicionando-os a produzir mais ou com maior diversidade. Sobre diversas contribuições para a abordagem sistémica, Moreira, A. (1979), *op. cit.*; Deutch, K. (1983), *op. cit.*; Lapierre, W. (s/d), *A Análise dos Sistemas Políticos*, Rolim, Lisboa; e Schwartzberg, R-G (1979), *Sociologia Política (Elementos de Ciência Política)*, (c.1977) DIFEL, S.Paulo/Rio de Janeiro.

liberdades políticas pessoais e de imprensa."²⁹²

Esta realidade pode ser observada no quadro 1.1., em que se procuram comparar as despesas com a saúde, educação e defesa, de acordo com a sua taxa de mortalidade de menores de 5 anos:

QUADRO 1.1 – % de gastos do Governo com a Saúde, Educação e Defesa (1986-1990)

TMM5	SAÚDE (%)	EDUCAÇÃO (%)	DEFESA (%)
Países com TMM5 muito alta (acima de 140 por mil)	5	12	16
Países com TMM5 alta (Entre 71 e 140 por mil)	7	15	11
Países com TMM5 média (Entre 21 e 70 por mil)	5	14	8
Países com TMM5 baixa (20 por mil e abaixo)	11	9	7

Fonte: Grant (1992), pp. 72-73

Como se observa **nos países mais carecidos** e, por consequência, com menos recursos financeiros, **as despesas com educação são claramente inferiores às consagradas à defesa**. A situação inverte-se nos três restantes grupos.

Outro aspecto interessante que o quadro aponta é a **ausência de qualquer relação** entre o crescimento relativo das **despesas públicas com a educação e as necessidades educativas** existentes: com efeito, tendo os países com maior TMM5 maiores necessidades educativas que os que têm uma TMM5 menor, não apresentam muito maiores pesos percentuais que estes nas despesas de educação.

QUADRO 1.2 – Gastos como ensino nos países em desenvolvimento: % no PNB (1960 e 1988-90)

ÍNDICE DE DESENVOLVIMENTO HUMANO (IDH)	1960 (%)	1988-90 (%)	EVOLUÇÃO (IDH90-IDH60)
Total dos países em desenvolvimento	2.2	3.4	+1.2
Países com IDH elevado (IDH acima de 0.800)	2.2	3.5	+1.3
Países com IDH médio (Entre 0.500 e 0.799)	2.2	3.3	+1.1
Países com IDH fraco (Abaixo de 0.500)	2.3	3.5	+1.2

Fonte: *Rapport Mondial sur le Developpement Humain 1993*, op. cit., pp. 186-187.

²⁹² Grant, James (1992), op. cit., pag. 39. De acordo com este autor, os custos deste sobre- investimento em fins militares são de quatro tipos: destruição directa causada pelas guerras, desvio de recursos que deveriam ser canalizados para necessidades humanas, enfraquecimento da democracia, crescimento da opressão interna e perda de apoios ao desenvolvimento por parte da opinião pública dos países industrializados.

O quadro 1.2. mostra melhor esta questão, comparando os gastos com o ensino, em percentagem do PNB, nos anos de 1960 e 1988-90. Dele parecem de salientar os seguintes aspectos:

- **nos últimos trinta anos, o peso das despesas com o ensino, nos países em desenvolvimento**, apenas **cresceu** 1.2 pontos, o que parece bastante **pouco relativamente às suas necessidades educativas**²⁹³;
- os países que **maior evolução** revelaram ao longo deste período, foram os que revelam um **maior IDH** em 1990;
- comparando os três grupos de países em 1990, observa-se que os **países com mais fraco IDH** apresentam um **peso de despesas semelhante aos que têm um IDH mais elevado**, apesar de maior necessidade de investimento em educação.

Parece portanto que o investimento em educação tem sido globalmente assimétrico, em detrimento dos países mais pobres. Se, a esta assimetria, juntarmos as carências de outros recursos materiais, como instalações, equipamentos, materiais de ensino, abastecimento de água, electricidade e outros bens e serviços, poderemos concluir que **a indústria do ensino está claramente falha de recursos materiais e que tal carência é mais grave nos países que apresentam baixos índices de desenvolvimento humano**.

Os ensinantes

Ligado a este problema está o da carência de ensinantes e o do seu custo crescente:

*“(...) os vencimentos do corpo docente formam a maior parte das despesas. É uma indústria com grande quantidade de mão-de-obra e que, tradicionalmente, tende sempre a aumentar esta quantidade (diminuição da relação aluno/professor): como o custo do trabalho humano aumenta mais depressa que o dos bens industriais, a produtividade tende a decrescer. Face à actual expansão da procura, o ensino só pode resolver o seu problema adoptando a tecnologia moderna”*²⁹⁴

Vejamos a este propósito o quadro 1.3., que regista a relação média dos alunos por professor do ensino primário em países com diferentes rendimentos *per capita* em 1965 e 1989, o que permite ter uma ideia sobre a evolução dos recursos humanos nesses países ao longo de 24 anos.

²⁹³ No mesmo período, as despesas com a educação nos países da OCDE cresceu de 4.6 para 5.5% do PIB e na CEE de 3.5 para 5.5%. In *Rapport Mondial sur le Developpement Humain 1993*, op. cit., pag. 220.

²⁹⁴ Khôi, Lê Thành (1970), op. cit., pag. 10. No capítulo seguinte voltaremos a esta questão, comparando os sistemas de ensino a distância tipicamente de capital intensivo, aos sistemas presenciais, de mão-de-obra intensiva.

Aparentemente em termos globais, a relação entre alunos e professores, registou uma ligeira melhoria (menos um aluno por professor), naquele intervalo de 24 anos. Todavia, tal facto é desmentido pela análise diferencial, da qual se chama a atenção para os seguintes aspectos:

- **a situação dos países com baixos rendimentos deteriorou-se**, aumentando a relação alunos/professor, contrariamente ao que se verificou com os restantes países que registaram significativas melhorias;

QUADRO 1.3 – Relação aluno/professor no ensino primário (1965 e 1989)

GRUPOS DE PAÍSES	RELAÇÃO ALUNO/PROFESSOR		
	1965	1989	Evolução
MUNDO	33	32	-1
Países de rendimento baixo (até 610 US \$dol)	37	38	+1
Países de rendimento mediano baixo (De 611 a 2464 US \$dol)	35	28	-7
Países de rendimento mediano alto (De 2465 a 7619 US \$dol)	36	25	-11
Países de rendimento alto (7620 US \$dol ou +)	28	18	-10

Fonte: *Informe sobre el Desarrollo Mundial*, op. cit., pp. 270-271

- **agravou-se o fosso** entre o grupo dos países mais ricos e o dos mais pobres, de uma diferença de apenas nove pontos percentuais, em 1965, para uma distância de vinte, em 1989.

Perante esta situação e tendo em conta que os ensinantes (professores e formadores) perderam o monopólio que detinham na distribuição do saber em detrimento de outros agentes (rádio, cinema, televisão, etc) têm-se vindo a desenvolver em muitos países programas alternativos ou simplesmente metodologias complementares de ensino, que revelam duas tendências distintas mas não antagónicas:

- por um lado, **para uma maior captação de recursos ensinantes**, através da utilização de não profissionais de ensino em programas de **desenvolvimento**

comunitário²⁹⁵ virados para a educação de adultos²⁹⁶:

*"(...) A verdade é que existe um limiar técnico a partir do qual qualquer espécie de desenvolvimento exige um mínimo de instrução, mas alguém do limiar a instrução não é indispensável. Nos campos, a vulgarização agrícola pode dirigir-se por via oral aos rurais analfabetos e ensiná-los a melhorarem os seus métodos de cultura, a adoptarem novos utensílios e a lutarem contra os insectos e as doenças das plantas"*²⁹⁷.

- por outro lado, uma tendência para **dotar os sistemas ensinantes de maior eficiência, introduzindo-lhes uma maior diversificação de meios**, nomeadamente no campo audio-visual e informático:

*"(...) Durante séculos, o professor foi considerado como a fonte de todos os conhecimentos. Ele já não pode cumprir esta função numa época em que o saber não só se torna mais complexo de dia para dia como também se modifica rapidamente. Segundo Friedmann, deve passar de «emissor» a «segulador», a fim de utilizar a técnica ao serviço dos alunos. Assim como os ensina a servirem-se dos livros, também os ensinará a ver televisão e cinema, ouvir discos, ler o jornal, numa palavra, a dominar uma quantidade de informações que actualmente os lança na desordem. Esta concepção implica a introdução de técnicas audio-visuais na escola, não só como **meios** de ensino mas também como **matéria** desse mesmo ensino"*²⁹⁸.

Devendo ser implementada em todos os níveis de ensino, a diversificação de meios tem particular utilidade no ensino de adultos:

"(...) A educação de adultos poderá ser acelerada com um grande emprego de meios audio-visuais. Embora a televisão continue a ser cara, o cinema itinerante, o filme fixo e os transístores penetram em todo o lado com uma despesa pequena. Em primeiro lugar podem contribuir para

²⁹⁵ Patrocinado pelas Nações Unidas desde 1950, como se verifica no documento-manifesto daquela organização intitulado "O progresso social através do desenvolvimento comunitário", o **desenvolvimento comunitário** tem vindo a ser utilizado em diferentes contextos e com diferentes estratégias, mas sempre com uma forte componente socio-educativa. Cfr. Ander-Egg, Ezequiel (1980), *Metodologia y Practica del Desarrollo de la Comunidad*, Unieurop (10.ª ed.), Tarragona; Baptista, Miriam (1973), *Desenvolvimento da Comunidade*, Cortez e Moraes (3.ª ed.), S. Paulo; Carmo, Hermano (1992), *Avaliação em Intervenção Comunitária*, ISCSP/UTL, Lisboa; Foster, George (s/d) *As culturas tradicionais e o impacto das tecnologias*, Fundo de Cultura Económica, Rio de Janeiro; Silva, Manuela (1962), *Desenvolvimento comunitário: Uma técnica de promoção social*, AIP, Lisboa.

²⁹⁶ "a educação de adultos pode constituir uma via rápida para elevar a produtividade das regiões pouco desenvolvidas(...). Em termos monetários, e admitindo um custo horário idêntico, a instrução dos adultos torna-se quatro vezes mais barata". In Khôi, Lê Thành (1970), *op. cit.*, pag. 28.

²⁹⁷ Khôi, Lê Thành (1970), *op. cit.*, pag. 31.

²⁹⁸ Freinet, Celestin (1963), *Les techniques audio-visuelles*, Bibliothèque de l'École Moderne, Cannes, cit in Khôi, *op. cit.*, pag. 21.

*alargar o horizonte aldeão e desenvolver a necessidade do ensino antes de servirem o próprio ensino. Foi assim que no Gabão os clubes radiofónicos estimularam os interesses dos camponeses levando-os a serem eles mesmos a pedir a alfabetização*²⁹⁹.

Os recursos ambientais

O que acabamos de observar relativamente aos recursos humanos³⁰⁰, repete-se quanto aos **recursos ambientais**. Entre estes, veja-se o que se passa quanto ao acesso a redes de meios de comunicação social e de telecomunicações, hoje consideradas elementos ambientais indispensáveis aos sistemas educativos, dado o seu papel de reforço de aprendizagem. Observe-se então a situação destes recursos, numa óptica comparada (quadros 1.4. e 1.5.):

- os países com maior taxa de mortalidade de menores de cinco anos, ou seja os menos desenvolvidos, possuem pouco mais de 11% dos recursos em aparelhos de rádio e 3% dos aparelhos de televisão relativamente aos países mais desenvolvidos;
- o número de aparelhos de **televisão** por mil habitantes, aumenta na proporção inversa da mortalidade de menores de cinco anos reflectindo bem o fosso existente;
- O mesmo se verifica quanto aos aparelhos de **rádio**, à excepção do segundo grupo de países em pior situação, provavelmente em virtude da concorrência da televisão.

QUADRO 1.4 – N.º de aparelhos de rádio e TV por mil habitantes (1989)

GRUPOS DE PAÍSES	RÁDIO	TELEVISÃO
Países com TMM5 muito alta (superior a 140 por mil)	128	17
Países com TMM5 alta (De 70 a 139 por mil)	113	39
Países com TMM5 média (De 21 a 69 por mil)	277	100
Países com TMM5 baixa (20 ou menos por mil)	1148	521

Fonte: Grant (1993), *op. cit.*, pp. 74-75.

O quadro 1.5, representa a mesma situação, para quatro diferentes indicadores - jornais diários, aparelhos de rádio, televisão e telefones - cruzando-a com o índice

²⁹⁹ Khôi, *op. cit.*, pag.42.

³⁰⁰ Nestes apenas se comparou a relação entre alunos e professor do ensino primário, uma vez que as nossas fontes não referiam dados referentes aos outros níveis de ensino. Todavia, dada a assimetria de quadros a nível mundial, tudo leva a crer que tal relação seja, nestes casos, ainda mais assimétrica.

de desenvolvimento humano (IDH) das Nações Unidas:

- não existindo dados disponíveis sobre a variação do **número de jornais por mil habitantes** relativamente ao IDH, a comparação desse indicador entre os países menos desenvolvidos e os industrializados permite ver claramente que os primeiros têm uma capacidade inferior a 16% dos segundos, uma vez que possuem 55 e 348 jornais por mil habitantes respectivamente;
- o mesmo se passa, com a distribuição de aparelhos de rádio: os países menos desenvolvidos têm um potencial que não chega aos 16% dos mais industrializados.

QUADRO 1.5 – N.º de jornais diários em circulação e de aparelhos de TV, rádio e telefones por mil habitantes

ÍNDICE DE DESENVOLVIMENTO HUMANO (IDH)	JORNAIS (88-90)	TV (90)	RÁDIO (90)	TELEFONE (86-88)
MUNDO	148	118	360	130
Países em desenvolvimento	55 (16%)	50 (9%)	180 (16%)	28 (5%)
Países com IDH elevado (IDH acima de 0.800)	200	190	510	160
Países com IDH médio (Entre 0.500 e 0.799)	-	71	210	29
Países com IDH fraco (Abaixo de 0.500)	-	31	110	10
Países industrializados	348	545	1130	590
OCDE	310	595	1260	628
Países de Leste/ex-URSS	428	328	592	108

Fonte: *Rapport Mondial sur le Developpement Humain 1993, op. cit., pp. 160-221.*

- o fosso existente relativamente à **televisão** é ainda mais acentuado, uma vez que os países menos desenvolvidos apenas possuem 9% dos aparelhos dos industrializados;
- a assimetria maior, no entanto, verifica-se na distribuição do número de **telefones** por mil habitantes: com efeito, os países menos desenvolvidos possuem redes que equivalem a menos de 5% (4.7%) das dos países industrializados.

Como se observa, tanto o número de aparelhos de rádio como os de televisão e os telefones sobe na razão directa do IDH. Os quatro indicadores seleccionados para a construção dos exemplos³⁰¹ mostram bem que os recursos ambientais dos

³⁰¹ Estes indicadores parecem ser suficientes para retratar as diferenças ambientais que envolvem os sistemas de ensino. Para além destes poderíamos recorrer aos já referidos anteriormente quando se fez referência aos problemas de desorganização social.

sistemas de ensino diferem muito com o grau de desenvolvimento dos países, contribuindo claramente para agudizar as diferenças já detectadas quanto aos recursos materiais.

4.2. OS PRODUTOS

A diferente situação em que os diversos sistemas de ensino se encontram relativamente aos recursos disponíveis e às exigências a que têm de fazer face, naturalmente afecta os seus **produtos**, que se traduzem na **qualidade das qualificações produzidas** pelo sistema e no **número de pessoas qualificadas** nos vários níveis de ensino.

A qualidade da qualificação produzida, sendo difícil de medir, pode no entanto ser revelada por alguns indicadores:

- o **número médio de anos de estudos** indica, ainda que de maneira grosseira³⁰², a quantidade de conhecimentos que a população recebe ao longo da sua vida escolar;
- o **número de diplomados, de cientistas e técnicos por mil habitantes** é, por seu turno, indício da qualidade do sistema em produzir quadros altamente qualificados.

O **número de pessoas qualificadas** nos vários níveis de ensino, só por si, não poderia retratar a situação de cada país dada a diferença da sua população. Deste modo, é usual utilizarem-se indicadores que permitam mostrar o alcance desses números face a uma dada população, expresso sob a forma de **taxas de cobertura**.

Qualidade das qualificações

O economista soviético Strumiline, nas suas investigações sobre a relação entre a produtividade dos trabalhadores e o seu nível de instrução, observou:

“(...) até o ensino mais elementar traz muito mais vantagens aos trabalhadores do que uma longa aprendizagem numa fábrica. Desta maneira, um ano de estudos primários permite que um operário aumente a sua produtividade numa média de 30% enquanto que a aprendizagem apenas aumenta a do trabalhador iletrado cerca de 12 a 16% ao ano. A melhoria da qualificação profissional resultante de um ano de escolaridade é 2,6 vezes superior à que derive de um ano de aprendizagem. Depois de quatro anos de estudos (...) um operário tem um rendimento e um salário 79% superior ao dum operário de 1.ª categoria que não tenha estudos; depois de sete anos (...)235%; (...)”

³⁰² Grosseira, porque não significa necessariamente que um ensino de maior dimensão seja melhor.

280% depois de nove anos de estudos e 320% depois de treze ou catorze anos”³⁰³

Estas observações sublinham a importância do número médio de anos de estudos como indicador fiável da qualidade de um dado sistema de ensino.

Vejamos então o quadro 1.6 no qual se comparam os **números médios de anos de escolaridade da população adulta**, nos países em desenvolvimento e industrializados e por sexos:

QUADRO 1.6 – Média de anos de estudo da população > 25 anos (1990)

TIPO DE PAÍS	HM	H	M
MUNDO	5.0	5.8	4.3
Países em desenvolvimento	3.7	4.6	2.7
Países industrializados	10.0	10.4	9.6

Fonte: *Rapport Mondial sur le Developpement Humain 1993, op. cit.*, pag. 216

- **em termos de população mundial, existe um baixo número de anos de estudos na população adulta**, o que imediatamente chama a atenção para a necessidade da sua formação complementar de forma a fazer face às novas exigências profissionais. Como se verifica, também aqui **a situação do segmento feminino é bem pior que a do masculino**³⁰⁴, apelando para estratégias compensatórias como foi atrás enunciado quando foi referido o problema do sexismo;
- **comparando a situação da população adulta dos países em desenvolvimento com a dos industrializados, observa-se que a primeira tem um número de anos de estudo extremamente baixo** (3.7 anos), equivalente a 37% da escolaridade dos segundos que já apresentam dez anos de escolaridade média;
- se for comparado o número de **anos de escolaridade da mulher residente em países em desenvolvimento** com os dos outros grupos, observamos **um fosso ainda maior**, correspondendo a 59% dos anos de escolaridade da população masculina dos países em desenvolvimento³⁰⁵, 28% da escolaridade das mulheres dos países industrializados e 26% dos homens destes países.

Como foi atrás referido, o **número de diplomados, e de cientistas e técnicos por mil habitantes**, pode ser tomado como um bom indício da qualidade do sistema em produzir quadros altamente qualificados. O quadro 1.7, mostra estes indicadores

³⁰³ Khôi, *op. cit.*, pag. 501.

³⁰⁴ O número de anos de estudo da população feminina mundial corresponde a 74% do número da população masculina.

³⁰⁵ Nos países industrializados, a mulher tem, em média, 93.3% dos anos de escolaridade do homem, o que mostra bem que, também neste domínio, o fosso sexista se alarga nos países em desenvolvimento.

cruzados com o IDH.

QUADRO 1.7 – % de diplomados do ensino superior nos grupos de idade correspondente e cientistas e técnicos por mil habitantes

ÍNDICE DE DESENVOLVIMENTO HUMANO (IDH)	DIPLOMADOS (%) (88-90)	CIENT.+TEC. (%) (86-90)
MUNDO	3.7	22
Países em desenvolvimento	1.2	9
Países com IDH elevado (IDH acima de 0.800)	2.9	49.8
Países com IDH médio (Entre 0.500 e 0.799)	1.2	10.8
Países com IDH fraco (Abaixo de 0.500)	0.6	2.9
Países industrializados	9.4	81
OCDE	11.3	74
Países de Leste/ex-URSS	5.6	-

Fonte: *Rapport Mondial sur le Developpement Humain 1993, op. cit., pp. 166-216*

A primeira impressão com que se fica - comparando os indicadores mundiais com os dos países industrializados - é a de uma **grande carência de diplomados, de cientistas e de técnicos, em termos globais**³⁰⁶.

As diferenças entre países em desenvolvimento e países industrializados também aqui se observam com grande clareza: assim, verifica-se que os primeiros produzem em termos relativos, o equivalente a 13% dos diplomados do ensino superior e 11% dos cientistas e técnicos dos segundos, variando qualquer destes indicadores na razão directa do estágio de desenvolvimento medido em termos de IDH.

A partir dos dados apresentados, parecem não ser exageradas três conclusões:

- **a qualidade das qualificações produzidas pelos sistemas de ensino contemporâneos é ainda insuficiente**, quer porque a quantidade de conhecimentos passível de transmissão é baixa (dado o pequeno número de anos de escolaridade), quer pelo número insuficiente de quadros superiores globalmente produzidos;
- **o fosso de qualidade entre os sistemas de ensino dos países em desenvolvimento e dos países industriais é ainda muito alto**, com a agravante dos primeiros terem necessidades educativas muito superiores às dos segundos;

³⁰⁶ Naturalmente que a comparação tem os seus perigos, nomeadamente tomar como modelo os países industrializados. Tendo deles consciência, apenas se pretendeu chamar a atenção para a necessidade global de quadros, que apela para uma estratégia global da sua criação.

- o segmento feminino ainda é particularmente prejudicado no acesso ao conhecimento.

N.º de pessoas qualificadas

Dois indicadores vulgarmente utilizados para retratar a **qualificação mínima de uma dada população** são a **taxa de analfabetismo dos adultos** e a **taxa de alfabetização de adultos**, por indiciarem as dificuldades globais de acesso ao conhecimento, normalmente feito em suporte escrito³⁰⁷.

QUADRO 1.8 – Taxas de analfabetismo de adultos (1965 e 1989)

GRUPOS DE PAÍSES	TAXAS DE ANALFABETISMO		
	1965	1989	Evolução
MUNDO	45	35	-10
Países de rendimento baixo (até 610 US \$dol)	52	40	-12
Países de rendimento mediano baixo (De 611 a 2464 US \$dol)	32	25	-7
Países de rendimento mediano alto (De 2465 a 7619 US \$dol)	19	16	-6
Países de rendimento alto (7620 US \$dol ou +)	5	4	-1

Fonte: *Informe sobre el Desarrollo Mundial, op. cit.*, pp. 270-271.

O quadro 1.8 compara as taxas de analfabetismo da população adulta, dos países com diversos tipos de rendimento per capita, num intervalo de 25 anos (1965 e 1989).

O primeiro elemento a salientar é que o analfabetismo se reduziu de 45 para 35% em termos mundiais, o que denota um ritmo muito lento na sua redução³⁰⁸. Em todo o caso, uma tendência indicia uma evolução positiva: **o fosso entre países ricos e pobres reduziu-se de 47 para 36 pontos percentuais**, observando-se claramente maior evolução deste indicador nos países mais pobres.

A taxa de alfabetização, está retratada na figura 1.9 e nos quadros 1.9 e 1.10. O quadro 1.9, mostra que **a taxa de alfabetização da mulher é bem pior que a do homem, seja qual for o seu grau de desenvolvimento, não se verificando indícios de melhoria nos três grupos de países menos desenvolvidos.**

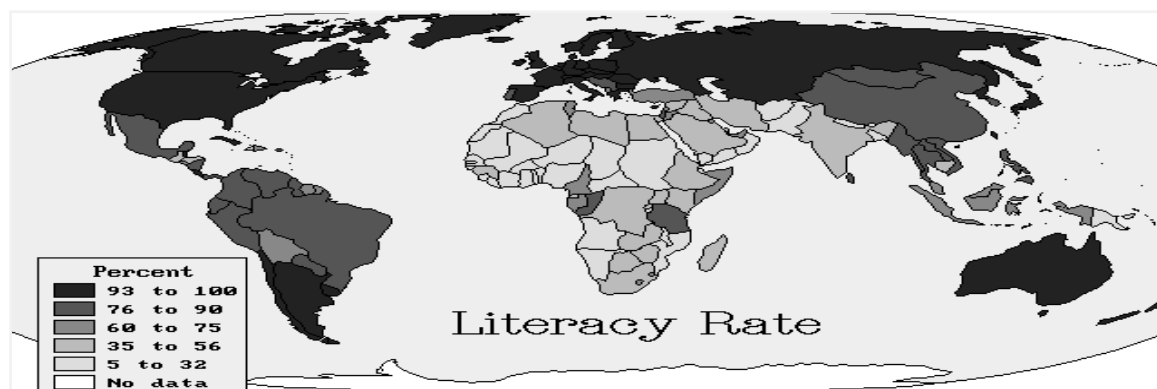
³⁰⁷ Este indicador, deve ser utilizado com alguma prudência, uma vez que o monopólio do suporte scripto tende a acabar e que a simples alfabetização acrítica não é condição suficiente de acesso, como o demonstrou Paulo Freire in *Pedagogia do Oprimido* e *A Educação Como Prática de Liberdade, op. cit.*.

³⁰⁸ Se esta evolução se mantivesse, a população mundial no seu conjunto atingiria a taxa de 4% - existente em 1989 para os países de rendimento alto - só por volta do ano 2068.

QUADRO 1.9 – Taxa de alfabetização de adultos (1965 e 1989)

GRUPOS DE PAÍSES	TAXAS DE ALFABETIZAÇÃO					
	1970			1990		
	H	M	M-H	H	M	M-H
Países com TMM5 muito alta (superior a 140 por mil)	30	14	-16	59	37	-22
Países com TMM5 alta (De 70 a 139 por mil)	50	25	-25	65	41	-24
Países com TMM5 média (De 21 a 69 por mil)	84	80	-4	85	68	-13
Países com TMM5 baixa (20 ou menos por mil)	97	92	-2	ND	ND	-

Fonte: Grant (1993), *op. cit.*, pp. 74-75.



Fonte: Vários (1990), *The Software Toolworks World Atlas*, Electromap Inc, S/I

FIGURA 1.9 – Distribuição geográfica da taxa de alfabetização

Tendo as taxas de ambos os sexos evoluído de forma positiva observa-se, no entanto, uma excepção nos países de TMM5 média, em que a alfabetização feminina baixou de 80% em 1970 para 68% em 1990. Este facto, deve-se às baixas taxas de alfabetização feminina registadas nos países muçulmanos do grupo (Irão, Argélia, Tunísia, Síria, Arábia Saudita, Emirados Árabes Unidos) bem como na China.

A discriminação sexual existente pode observar-se melhor no quadro 1.10, onde se percebe uma relação directa entre o índice de desenvolvimento humano (IDH) e a situação da mulher face à alfabetização: com efeito, verifica-se que **quanto menor é o IDH menor é a alfabetização de ambos os sexos e maior é o fosso entre a taxa masculina e a feminina.**

QUADRO 1.10 – Taxa de alfabetização de adultos por IDH (1990)

ÍNDICE DE DESENVOLVIMENTO HUMANO (IDH)	HM (%)	H (%)	M (%)
Países em desenvolvimento	65	75	55
Países com IDH elevado (IDH acima de 0.800)	91	93	91
Países com IDH médio (Entre 0.500 e 0.799)	76	84	67
Países com IDH fraco (Abaixo de 0.500)	49	63	39
Países industrializados	96(1)	-	95(1)

Fonte: *Rapport Mondial sur le Developpement Humain 1993, op. cit., pp. 166-216.*
 Dados do Banco Mundial, Informe..., op. cit., pag. 215.

Em suma, a comparação dos indicadores de alfabetização (ou da sua falta), mostra claramente que se registou nos últimos decénios uma **melhoria global mas a um ritmo demasiado lento para as necessidades**; que o **fosso entre países ricos e pobres**, neste domínio, está **a reduzir-se**; que a taxa de alfabetização está claramente relacionada com o estágio de desenvolvimento, quer utilizemos como indicador o rendimento per capita, quer a TMM5 quer ainda o IDH; que, em função disso, são **os países mais carecidos** que **apresentam índices piores**; que, finalmente, o **segmento feminino se encontra claramente em piores condições** e que estas são agravadas com o estágio de desenvolvimento. Vejamos seguidamente as taxas de cobertura dos vários níveis de ensino por níveis de rendimento per capita (quadro 1.11):

QUADRO 1.11 – Taxa de cobertura dos diversos níveis de ensino (1965 e 1989)

GRUPOS DE PAÍSES	TAXAS DE COBERTURA					
	PRIMÁRIO		SECUNDÁRIO		TERCIÁRIO	
	1965	1989	1965	1989	1965	1989
MUNDO	85	105	31	52	9	16
Países de rendimento baixo (até 610 US \$dol)	73	105	20	38	2	ND
Países de rendimento mediano baixo (De 611 a 2464 US \$dol)	88	101	26	54	7	17
Países de rendimento mediano alto (De 2465 a 7619 US \$dol)	99	104	26	56	5	17
Países de rendimento alto (7620 US \$dol ou +)	104	105	61	95	21	42

Fonte: *Informe sobre el Desarrollo Mundial, op. cit., pp. 270-271.*

Conforme se vê, nos últimos 25 anos registou-se um **aumento da taxa de cobertura** do ensino primário, que atinge a quase totalidade da população da respectiva faixa etária³⁰⁹. O ensino secundário, sofreu também uma evolução positiva (de 31 para 52%), tal como o terciário³¹⁰ (de 9 para 16%). Dois aspectos, no entanto, devem ser salientados: por um lado, **as taxas de cobertura diminuem substancialmente com o nível de ensino**; por outro, **o ritmo da mudança** ocorrida quer no secundário quer no superior **foi relativamente lento** face às necessidades³¹¹.

Comparando as diversas taxas de cobertura com o nível de rendimento per capita (à excepção do primário, uma vez que atingiram o valor 100), observa-se que elas **aumentam com o rendimento**, com pequenas flutuações entre os países com rendimentos medianos o que seria de esperar.

O fosso entre países ricos e pobres reduziu-se quer na cobertura do ensino primário quer no secundário³¹². No ensino terciário, não se dispendo de dados sobre os países com menos rendimentos em 1989, apenas se pode dizer, recorrendo às informações de 1965, que **o fosso era enorme**, uma vez que a taxa de cobertura destes países correspondia 10% da taxa de cobertura dos países industrializados.

4.3. QUARTA SÍNTESE: A CRISE ACTUAL

Observando os sistemas de ensino contemporâneos como indústrias, registámos uma **crise global resultante de uma insuficiente oferta de ensino perante uma crescente pressão da procura**:

- as **necessidades do mercado aumentaram** vertiginosamente tanto pelo aumento numérico dos aprendentes, como pela diversidade das exigências feitas;
- os **recursos** materiais, humanos e ambientais, indispensáveis para fazer face ao acréscimo de necessidades, são claramente **insuficientes**, sendo muitas vezes desviados para outros fins;
- a falta de recursos é mais grave nos **países menos desenvolvidos**, simultaneamente

³⁰⁹ As taxas superiores a 100 decorrem do facto de se calcular esta taxa de cobertura pela estimativa das crianças de todas as idades matriculadas nas escolas primárias, relativamente às crianças em idade escolar (6-11 anos). Isto significa que esta taxa é sobre-representada pelos repetentes com idades superiores a 11 anos e pelas crianças que começam a sua escolaridade antes dos seis anos. Cfr. Informe ... (1992), *op. cit.*, pag. 295.

³¹⁰ Considera-se ensino terciário todo o que exija como habilitação mínima conhecimentos semelhantes aos do secundário completo. Englobam-se nesta categoria toda a educação pós secundária e como grupo etário de referência considerou-se a população dos 20 aos 24 anos. Cfr. Informe ... (1992), *op. cit.*, pag. 295.

³¹¹ Se o actual ritmo se mantivesse, só no ano 2047 se conseguiria atingir a actual taxa de cobertura do ensino secundário dos países industrializados (95%) e no ano de 2082 a actual taxa de cobertura do terciário (42%).

³¹² No ensino primário, o fosso foi quase anulado. No ensino secundário, a evolução foi a seguinte: em 1965 a taxa de cobertura dos países de rendimento baixo correspondia a 33% da dos países de rendimento alto. Em 1989 passou para 40%.

os mais carecidos de investimentos em educação. Nalguns indicadores, notou-se mesmo um agravamento do fosso existente entre países mais ricos e mais pobres;

- **as assimetrias observadas reflectem-se nos produtos** dos sistemas educativos, quer no que respeita à sua **qualidade** quer no que concerne à **quantidade**, e são agravadas directamente pela **condição feminina** e pelo **nível de desenvolvimento**. Registam-se ainda em muitos países, baixos índices de escolaridade, baixo número de quadros superiores, baixas taxas de alfabetização e baixas taxas de cobertura do ensino secundário e terciário.

Pelos dados aqui apresentados cruzados com os referidos nos pontos anteriores deste capítulo, pode-se considerar que a educação em geral e o ensino em particular se assumem como problemas sociais de tripla vertente:

- são problemas de **desorganização social**, uma vez que apresentam deficiências estruturais decorrentes da incorrecta gestão dos recursos disponíveis;
- já que resultam muitas vezes da inadaptação à mudança acelerada que caracteriza o nosso tempo, exigindo novas estratégias, muitas vezes inexistentes, assumem-se como problemas de **anomia**;
- a situação crítica decorrente gera, por vezes, **comportamentos desviados**, por parte dos vários agentes em presença (aprendentes e ensinantes), agudizando ainda mais a situação.

Como em qualquer crise, **a par das ameaças** com que tem sido confrontada, a indústria dos ensino tem vindo a contar com crescentes recursos que configuram um quadro de **novas oportunidades** de melhorar a sua eficácia e a sua eficiência. Entre elas, **desenham-se duas tendências estruturantes: a utilização crescente das tecnologias de informação** (audio, video, scripto e informo) **e a aplicação de novos conhecimentos das ciências sociais e da educação**.

5. SÍNTESE

Uma coisa é certa: como referia Edmund King no relatório que preparou para a UNESCO em 1985 “(...)l'une des tendances les plus frappantes qui émergent du débat international sur l'éducation, c'est le fait que l'on admette désormais que ce débat n'est plus possible pour ainsi dire, dans le cadre des systèmes d'éducation

tels qu'ils ont existé jusqu'à présent"³¹³

Pretendeu-se no presente capítulo traçar o pano de fundo que emoldura a educação no mundo contemporâneo, podendo sintetizar-se o que atrás se descreveu nas seguintes linhas de força:

- a sociedade contemporânea confronta-se com **novas necessidades educativas decorrentes de três processos à escala planetária**, que mutuamente se influenciam: a **aceleração da mudança**, a **planetarização dos problemas sociais** e a **alteração dos sistemas de poder**.
- a **aceleração da mudança** fez emergir dois tipos de necessidades educativas, que reclamam políticas **de adaptação ao choque cultural** provocado pela mudança e **de condução do processo de mudança**, através da gestão dos seus conteúdos;
- a planetarização dos problemas sociais determinou novas necessidades que apelam para duas estratégias educativas: **educação para o desenvolvimento** e **educação para a solidariedade**;
- a alteração dos sistemas de poder, por seu turno, chama a atenção para a necessidade de duas outras estratégias educativas: **educação para a autonomia** e **educação para a democracia**;
- **as novas necessidades educativas, afectam toda a população no seu conjunto**, e não só os seus segmentos infantil e juvenil. A generalização dos públicos-alvo, a universalização das necessidades de formação inicial e o alargamento das necessidades de formação contínua, implicaram um aumento de **pressão sobre os sistemas educativos tradicionais**;
- **os sistemas educativos convencionais, estão longe de conseguir garantir respostas**, quantitativa e qualitativamente adequadas, sendo indispensável introduzir reformas conducentes a criar uma oferta correspondente à sobrecarga de exigências do lado da procura;
- **tal oferta, deverá obedecer a um perfil de diversidade, quer quanto às agências de educação**, empenhando as organizações públicas (administrações centrais, regionais e locais) e não governamentais (ONGs), **quer quanto às formas de resposta**, diversificando as estratégias de ensino e formação.

É neste contexto, que se situa a contribuição do ensino a distância, assunto que se desenvolverá no capítulo seguinte.

³¹³ King, Edmund (1985), *Annuaire international de l'éducation, Le défi technologique/emploi, transformation sociale et réaction de l'éducation*, vol XXXVII, UNESCO, Paris.

CAPÍTULO 2

CONTRIBUIÇÃO DO ENSINO A DISTÂNCIA

SUMÁRIO

1. QUESTÕES PRÉVIAS
 - 1.1. NOVAS APOSTAS
 - 1.2. APRENDIZAGEM ABERTA
 - 1.3. O ENSINO A DISTÂNCIA
 - 1.4. A MEDIATIZAÇÃO, EIXO ESTRATÉGICO DO ENSINO A DISTÂNCIA
 - 1.5. DESENVOLVIMENTO DOS SISTEMAS DE ENSINO SUPERIOR E FORMAÇÃO A DISTÂNCIA
2. VIAGEM PELO PRESENTE
 - 2.1. UMA VISÃO EXPLORATÓRIA (Número de países e instituições envolvidos. Dois modelos dominantes e um emergente. Estatuto jurídico)
 - 2.2. CASOS PARADIGMÁTICOS
 - 2.2.1. O ensino e formação a distância em África (Panorama geral, Argélia, Tanzânia, República da África do Sul, Zimbábue, Nigéria)
 - 2.2.2. O ensino e formação a distância na Ásia (Panorama geral, República Popular da China, Tailândia, Turquia, Índia e Sri Lanka, Indonésia).
 - 2.2.3. O ensino e formação a distância na Oceânia (Panorama geral, Austrália, Fiji e Papua/Nova-Guiné).
 - 2.2.4. O ensino e formação a distância na América Latina (Panorama geral, Colômbia, Venezuela, Costa Rica e Brasil).
 - 2.2.5. O ensino e formação a distância na América do Norte (Panorama geral, Estados Unidos e Canadá).
 - 2.2.6. O ensino e formação a distância na Europa (Panorama geral, Reino Unido, Suécia, Holanda e Alemanha).
3. UM OLHAR DE OUTRO ÂNGULO
 - 3.1. OS CONTEXTOS
 - 3.2. A PROCURA (Número de alunos inscritos por continentes e por países. Número de estudantes por instituição)
 - 3.3. A OFERTA (Nível acadêmico dos programas. O caso do Paquistão. O programa de apoio canadiano às Seychelles. Áreas científicas oferecidas. Número de disciplinas oferecidas. Materiais e serviços de apoio à aprendizagem.
 - 3.4. OS SISTEMAS ORGANIZACIONAIS (Sistemas de comunicação educacional)
 - 3.5. OS RESULTADOS (Multiplicador de oportunidades. Custos. O ensino a distância e o desenvolvimento: um balanço. Perspectivas para o século XXI)
4. EM JEITO DE SÍNTESE: IMPORTÂNCIA ESTRATÉGICA DO ENSINO A DISTÂNCIA
 - 4.1. REVELADOR INSTITUCIONAL
 - 4.2. PRODUTOR DE MATERIAIS EDUCATIVOS
 - 4.3. DISTRIBUIDOR DE BENS E SERVIÇOS EDUCACIONAIS
 - 4.4. CRIADOR DE APRENDIZAGEM AUTO-GERIDA
 - 4.5. PRODUTOR DE SINERGIA DO SISTEMA EDUCATIVO

1. QUESTÕES PRÉVIAS

No capítulo anterior, observámos que o sistema educativo típico da sociedade industrial, concebido à imagem e semelhança da fábrica e da catequese, inicialmente exerceu razoavelmente as suas funções. Todavia, com a aceleração da mudança social tornou-se lento e por vezes ineficaz, na resposta aos desafios postos pela sociedade dos nossos dias.

Dito de outro modo, o ensino e a formação profissional confrontam-se actualmente com uma contradição evidente, entre as **necessidades crescentes, novas e diversificadas, de ensino e formação - quer inicial quer contínua - e a carência de recursos para lhes fazer face** (ex: formadores qualificados, equipamento, material educativo, instalações).

1.1. NOVAS APOSTAS

Esta situação, tem levado diversos investigadores e instituições, a **apostar no desenvolvimento de novas estratégias** de ensino e de aprendizagem:

- **no que diz respeito ao ensino**, por um lado, **qualificando e diversificando as estratégias de comunicação educacional presencial**, como a lição tradicional e as técnicas de trabalho de grupo; por outro, **desenvolvendo modelos de ensino a distância** com utilização de suportes diversificados como o scripto, o vídeo, o áudio, o informo³¹⁴ e a sua combinação sob forma de sistemas de comunicação multimédia. Tudo isto, naturalmente potenciado pela **combinação destes media com os avanços registados no domínio das telecomunicações** (redes telefónicas digitais, correio electrónico, fax, satélites de comunicações, redes de fibras ópticas, etc.);
- **do lado da aprendizagem**, têm-se vindo a criar **estratégias que visam aumentar a autonomia do aprendente** no processo formativo, dando-lhe oportunidade de deixar de ser objecto para se afirmar como sujeito efectivo de formação.

1.2. APRENDIZAGEM ABERTA

É neste contexto que se inscreve a importância do que alguns autores chamam aprendizagem aberta. Os modelos tradicionais de ensino e formação têm sido frequentemente acusados de serem demasiado rígidos, obedecendo a rituais

³¹⁴ Utilizar-se à ao longo deste trabalho, a tipologia referida por Armando Rocha Trindade (1990), pacificamente aceite pela generalidade da comunidade académica: In, *Introdução à comunicação educacional*, Universidade Aberta, Lisboa.

“industrialistas” de padronização, massificação e sincronização e fazendo o formando depender em demasia do ambiente de ensino criado pelo formador³¹⁵.

Contra esta concepção de ensino, tem vindo a emergir pouco a pouco a ideia de **aprendizagem aberta** (open learning) que, de acordo com Rocha Trindade³¹⁶, integra em si três ideias importantes:

- a ideia de um mais **fácil acesso ao sistema educacional**, pela remoção dos tradicionais requisitos de acesso (ex: exigência de qualificações académicas mínimas, de idade mínima, etc);
- a ideia de uma **maior liberdade no processo de aprendizagem**, por parte do próprio aprendiz, pela livre escolha do tempo, local e ritmo em que o processo deve decorrer; e,
- a ideia de um **processo centrado no aprendiz** e não no docente, que pode ser diagramado como se vê na figura 2.1:

PROCESSO CENTRADO NO ENSINANTE:



No modelo apresentado, o Saber passa mecanicamente do docente para o aprendiz, sendo nele depositado como se de uma conta bancária se tratasse. Daí, Paulo Freire ter adoptado a feliz expressão “educação bancária”.

PROCESSO CENTRADO NO APRENDENTE:



No modelo apresentado, o sistema docente é um mero medium que possibilita ao aprendiz maior ou menor acesso ao Saber. O seu papel é, fundamentalmente, de facilitador de aprendizagem.

FIGURA 2.1 – Comparação entre um processo centrado no docente e um processo centrado no aprendiz

³¹⁵ A este modelo chamou Paulo Freire “educação bancária”, essencialmente caracterizada por ser anti-dialógica e assente no falso pressuposto de que o docente não aprendia e o aprendiz não ensinava ao longo do processo educativo. Cfr. sobre esta questão Freire, Paulo (1972), *Pedagogia do Oprimido*, ed. Afrontamento, Lx.

³¹⁶ Trindade, A.R.(1992), *Distance education for Europe*, Universidade Aberta (2.ª edição), pag. 30.

1.3. O ENSINO A DISTÂNCIA

Em consonância com o processo de *abertura* crescente dos sistemas educativos, a partir do século XIX desenvolveram-se por todo o lado sistemas que de comum, têm o facto de **aprendente e ensinante não se encontrarem normalmente juntos ao longo do processo**. A sua *abertura*, reside na maior ou menor possibilidade que o estudante tem de escolher:

- o que quer aprender (conteúdos de aprendizagem)
- onde quer aprender (local de aprendizagem)
- como quer aprender (métodos e media)
- quando quer aprender (ocasião do dia ou da semana)
- o ritmo a que quer aprender
- a quem quer recorrer para aprofundar conhecimentos ou colher orientações metodológicas (equipa central ou centros de apoio locais)
- a que sistema de avaliação se quer submeter (forma, altura e local).

Como veremos adiante, nem sempre os sistemas não presenciais são abertos nem os sistemas presenciais são fatalmente fechados: o que se tem verificado é que normalmente o ensino não presencial, que passou a ser vulgarmente designado por **ensino a distância**, se enraíza numa filosofia de aprendizagem aberta. Daí, a confusão entre estes dois conceitos. Aliás, como muito bem refere Ronnie Carr, o processo de remoção de constrangimentos à liberdade do aprendente - subjacente à ideia de abertura - tem o seu reverso, aumentando as tensões com o aumento da dimensão contratual, e reduzindo o número de aprendentes passíveis de apoiar³¹⁷.

Voltemos agora à questão da **contiguidade**. Na sua faceta inicial, o ensino a distância, era essencialmente um *ensino por correspondência*. Esta característica, fê-lo diferir do ensino presencial em dois aspectos:

- por um lado, ensinante e aprendente encontravam-se numa situação de **descontiguidade espacial**, dificultando a sua interacção, que se podia fazer apenas através do correio, ou criando situações de trabalho presencial;
- por outro lado, porque o *correio é um meio de comunicação diferida*, inicialmente o ensino a distância confrontava-se com o problema da **descontiguidade temporal**, o que reduzia substancialmente o metabolismo da aprendizagem.

³¹⁷ Carr, R.(1990), *Open learning: an imprecise term*, ICDE, Bolletín n.º 22, pag. 48.

Com a generalização do uso da *rádio* e da *televisão*, reduziu-se claramente a distância espacial entre sistema ensinante e sistema aprendente, permitindo a criação de uma situação de **contiguidade espacial virtual**, apesar de se manter a **descontiguidade temporal**, uma vez que o aprendente apesar de se sentir mais próximo do ensinante do que se apenas utilizasse o correio, não pode dialogar com ele em tempo real.

Esta questão foi resolvida, à medida em que o *telefone* se foi generalizando, ou em casos de países de grande dimensão como a Austrália e o Canadá, em que o *rádio amadorismo* parece ter desempenhado uma função significativa, no sentido de criar situações de *contiguidade virtual*, quer do ponto de vista da contiguidade espacial quer temporal.

Com o *desenvolvimento e generalização do uso da informática e da telemática* registados desde a década de oitenta, a possibilidade de interactividade têm vindo a crescer em exponencial, **reduzindo drasticamente a questão da distância entre ensinante e aprendente**.

Acerca disto, Michael Moore, defendeu recentemente um ponto de vista interessante³¹⁸, partindo dos conceitos de independência ou **autonomia** do aprendente, interacção ou **diálogo** professor/aprendente e design ou **estrutura** do curso.

Quanto à *independência ou autonomia* do aprendente, Moore apresenta pontos de vista semelhantes aos que desenvolvi atrás, quando me referi à questão da aprendizagem aberta. Salienta, no entanto, um dilema que se apresenta ao planeador de ensino a distância, e que se traduz no seguinte: **quanto maior for o ritmo de aprendizagem que se pretende, maior terá de ser a estruturação do programa, maior deverá ser o controlo por parte do ensinante, e, por consequência, menor será a autonomia do aprendente**.

As variáveis *diálogo* e *estrutura*, integram o conceito de *distância*:

- a variável *diálogo* descreve a amplitude que em qualquer programa educacional, aprendente e educador podem responder um ao outro. Segundo Moore, depende dos conteúdos estudados, da filosofia educacional do educador, da personalidade dos dois e de factores ambientais como os media utilizados;
- por seu turno, a variável *estrutura*, exprime a adequação do programa às necessidades do aprendente. (...) "Num programa educacional altamente estruturado, os objectivos e métodos a usar são determinados para o aprendente

³¹⁸ Moore, Michael, (1990), *Recent contributions to the theory of distance education*, in *Open Learning*, vol.5, number 3, Nov., ed. Open University e Longman.

sendo inflexíveis."³¹⁹

Usando esta terminologia, Moore considera a situação de autodidactismo, com as suas "leituras vadias", a situação em que se regista maior distância entre ensinante e aprendente, uma vez que se trata de uma situação praticamente em monólogo e com uma estrutura auto-regulada pelo autodidacta. No extremo oposto do continuum, o programa menos distante seria o que apresentasse um elevado nível de diálogo com uma pequena estrutura pré-determinada³²⁰. A maior parte dos programas situam-se entre estes dois extremos.

Esta conceptualização de Moore, ajuda-nos a perceber como é que um estudante em ambiente presencial, cuja exclusiva actividade é fazer leituras e tirar notas, pode estar a uma maior **distância transaccional** que um estudante de um curso de ensino a distância que regularmente se encontra, se corresponde ou telefona ao seu tutor.

1.4. A MEDIATIZAÇÃO, EIXO ESTRATÉGICO DO ENSINO A DISTÂNCIA

Se a questão da descontiguidade não é suficiente para caracterizar o ensino a distância e se, como acabamos de ver, a própria noção de distância tem sido posta em causa, então que aspectos deverão integrar o este conceito? Vejamos por exemplo, como os Estatutos da Universidade Aberta de Portugal definem ensino a distância, no n.º 2 do seu art.º 1.º:

(...) "2. Designa-se por ensino a distância a modalidade de ensino que integra uma combinação de materiais educativos e sistemas de apoio, individualizados ou institucionais, em suportes ou canais diversificados, destinada a populações adultas em situação de auto-aprendizagem a distância."

Neste conceito operacional, aparecem relacionados vários elementos - materiais, sistemas de apoio e canais de comunicação - concebidos e organizados de acordo com uma dada população-alvo, ela própria definida como adulta e em situação de auto-aprendizagem. A essa articulação de recursos em função de uma dada intenção educativa, tem sido comum chamar **mediatização**. De acordo com Maria Beatriz Rocha-Trindade,

(...) "mediatizar significa escolher, para um dado contexto e situação de comunicação, o modo mais eficaz de assegurá-la; seleccionar o medium mais adequado a esse fim; em função deste, conceber e elaborar o

³¹⁹ Moore, *op. cit.*, pag. 10.

³²⁰ *Idem*, pag. 11.

discurso que constitui a forma de revestir a substância do tema ou matéria a transmitir."³²¹

Não se podendo hoje distinguir claramente as fronteiras entre ensino presencial e ensino a distância a não ser pela descontiguidade geográfica (mesmo ela minimizada), parece que o critério da mediatização é talvez mais seguro: isto significa que se deverá considerar o ensino a distância como uma **modalidade de ensino que obriga a um processo de mediatização para suprir a descontiguidade entre ensinante e aprendente.**

1.5. DESENVOLVIMENTO DOS SISTEMAS DE ENSINO SUPERIOR E FORMAÇÃO A DISTÂNCIA

Sobre a questão da evolução desta modalidade de ensino, registou-se uma polémica recente entre Börge Holmberg e outros autores, em que o primeiro defendia contra os segundos que, desde a fase do ensino por correspondência, (sec. XIX) até à actualidade, não se registou nenhuma solução de continuidade no modelo de ensino a distância³²². Os segundos, por seu turno, consideravam que se devem considerar duas fases distintas: antes e depois do nascimento da United Kingdom Open University (UKOU).

Apesar da importância que a Universidade Aberta do Reino Unido teve na legitimação e na difusão do ensino superior a distância, sou inclinado a dar razão a Holmberg, uma vez que o ensino desta instituição difere dos anteriores mais no grau e na qualidade da mediatização que no modelo em si.

Seja qual for a posição que tomemos, a verdade é que todos reconhecem um facto: actualmente, esta modalidade de ensino tem uma dimensão universal, como se procurará demonstrar nos pontos seguintes.

2. VIAGEM PELO PRESENTE

2.1. UMA VISÃO EXPLORATÓRIA

No sentido de propiciar uma visão de conjunto sobre a situação mundial do ensino e formação a distância, partirei dos dados brutos de um inquérito publicado em 1989

³²¹ Rocha-Trindade, M.ª Beatriz (1988), *Mediatização do discurso científico*, in *Análise Social*, vol XXIV (1149-1160), pag. 1149.

³²² Holmberg, B.(1990), *A paradigm shift in distance education? Mythology and Making*, ICDE, in Vol 22,

pelo Instituto para a Pesquisa da Educação a Distância (ZIFF) da FernUniversität³²³. Completarei esses dados, sempre que necessário, com elementos mais antigos, recolhidos do estudo de Walter Perry feito sob o patrocínio da Universidade das Nações Unidas³²⁴.

Número de países e instituições envolvidos

A primeira ideia com que ficamos ao analisar os dados do estudo do ZIFF, é a de que o modelo de educação e formação a distância está **bastante difundido** por todo o mundo. Com efeito, mesmo tendo em conta que o inquérito não abrangeu a totalidade do universo das instituições de ensino e formação a distância³²⁵, nele são identificadas **mais de oitocentas diferentes organizações**³²⁶, **sediadas em mais de 60 países**.

O quadro 2.1 e as fig. 2.2 a 2.5, dão-nos conta do número de países e instituições que fizeram parte dos dois levantamentos e a sua distribuição por continentes. A sua análise, permite uma primeira aproximação ao fenómeno, chamando a atenção para os seguintes aspectos:

- a **Europa** é a região em que mais países utilizam este modelo de ensino (fig. 2.2), sendo de igual modo o continente com mais instituições nele envolvidas (fig. 2.4), correspondendo a um quarto e a 41%, respectivamente, do universo inquirido. Se seleccionarmos apenas as instituições de ensino superior, observa-se que este continente mantém a dianteira com um terço dos países (fig. 2.3) e quase 30% das instituições (fig. 2.5)³²⁷;

³²³ Doerfert, F. et al (1989), *Short descriptions of selected distance-education institutions*, FernUniversität, Hagen. O ZIFF, possui um amplo projecto de estudo internacional sobre a educação a distância, chefiado pelos profs. Kurt Graff e Börje Holmberg, de cuja equipa fazem parte Bettina e Nicola Bückmann, Franck Doerfert, Rudolf Schuemer, Christian See-Bögehold, Cordula Tomaschewski e Monika Weingartz.

³²⁴ Perry, Walter (1984), *The state of distance-learning worldwide. The first report on the index of institutions involved in distance-learning*, International Centre for Distance-Learning of the United Nations University (ICDL), Milton Keynes.

³²⁵ Só para dar um exemplo, o inquérito identificou seis instituições espanholas ligadas ao ensino e formação a distância, quando uma das identificadas, a ANCED, integra só por si, cerca de oitenta diferentes organizações. Por seu turno, a base de dados em CD ROM recentemente criada pelo International Centre for Distance Learning (Reino Unido), que provavelmente será a mais completa neste domínio, tem perto de quinhentas instituições.

³²⁶ Uso aqui o conceito de organização no sentido amplo, querendo com esta designação abranger, não só os organismos autónomos com funções exclusivas de ensino e formação a distância mas também as unidades orgânicas com estas funções - como os departamentos e os centros - que se integram em instituições maiores.

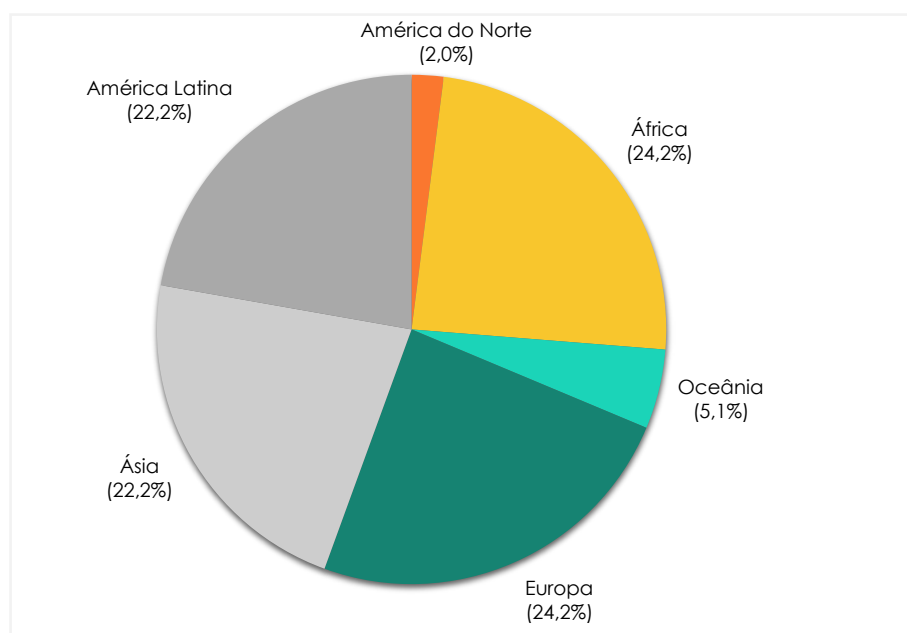
³²⁷ No inquérito da UNU a posição da Europa era já dominante, com 26% dos países e 33% das IEFDs. Cfr. Perry, *op. cit.*, pag. 6.

QUADRO 2.1 – Número de países utilizadores e instituições de educação e formação a distância (IEFD) por continente

CONTINENTE	N.º DE PAÍSES UTILIZADORES	%	N.º DE IEFDS	%
África	24	24	43	5
América do Norte	2	2	203	26
América Latina	22	22	77	10
Ásia	22	22	106	13
Europa	25	25	336	42
Oceânia ³²⁷	4	5	50	4
Org. transnacionais	-	-	2	-
TOTAL	99	100	817	100

Nota: O total das percentagens não é 100 em virtude dos arredondamentos à unidade.

Fontes: Doerfert (1989), *op. cit.*, e Perry (1984), *op. cit.*.



Fonte: (1989) "Short Descriptions ...", *op. cit.*.

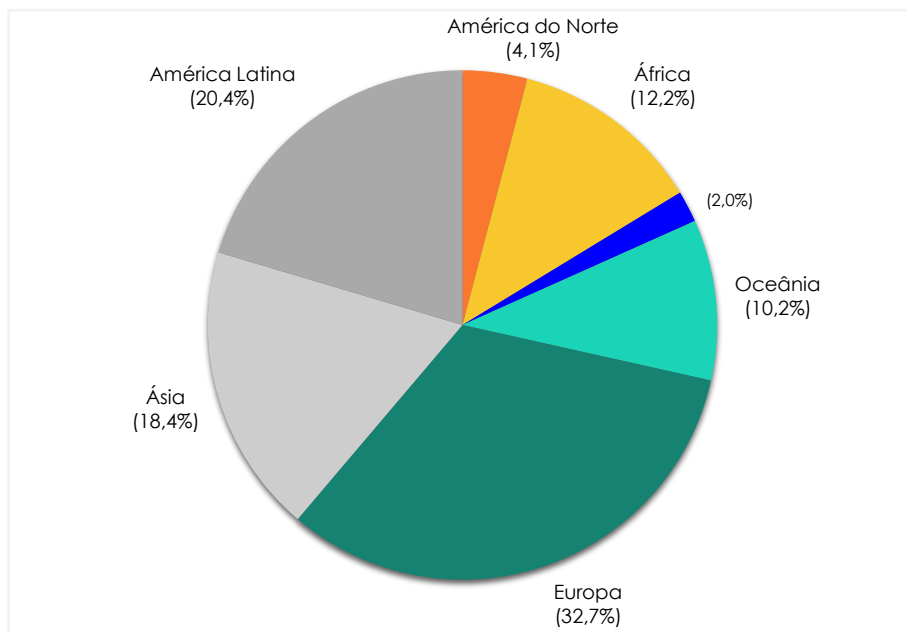
FIGURA 2.2 – Distribuição dos países com instituições de ensino e formação a distância (IEFD) por continente

- a **América latina** abrange 22% dos países com IEFDS e 21% dos que possuem IESFDs (figs. 2.2 e 2.3), sendo o quarto em número de instituições que abrangem perto de 10% do total e de 17% das que ministram ensino superior (figs. 2.4 e 2.5)³²⁹;

³²⁸ No estudo de Perry, é utilizada a designação Australásia, o que introduz pequenas alterações que no entanto têm pouca relevância para esta panorâmica geral.

³²⁹ 6,3% das instituições respondentes no inquérito da UNU. A diferença de percentagens deve-se provavelmente ao alto número de não respondentes oriundos daquela região.

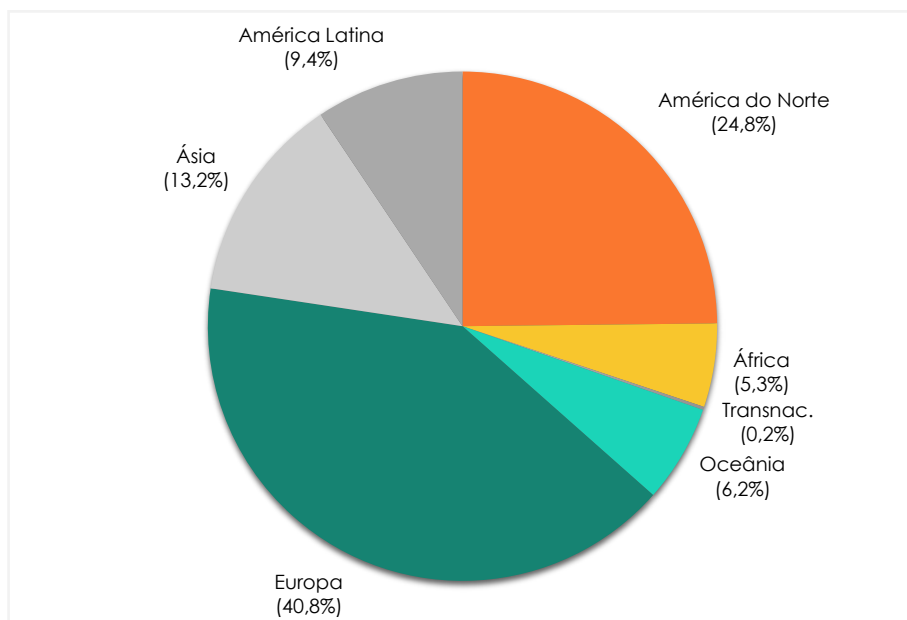
- a **América do Norte** com apenas dois países³³⁰, concentra 25% do total das instituições e 27% das que oferecem programas de ensino superior;



Fonte: (1989) "Short Descriptions ...", op. cit..

FIGURA 2.3 – Distribuição dos países com instituições de ensino superior e formação a distância (IESFD) por continente

- a **Oceânia**, por seu turno, também com um pequeno peso em termos de países utilizadores, abrange 6% das IEFDs e 11% das IESFDs³³¹;



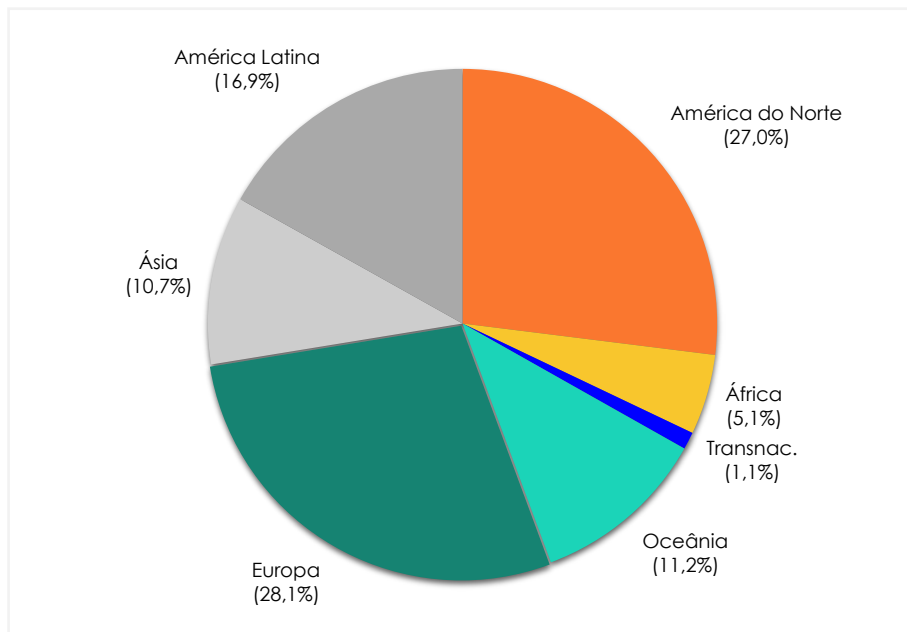
Fonte: (1989), "Short Descriptions ...", op. cit..

FIGURA 2.4 – Distribuição das IEFDs por continente

³³⁰ Inclui neste espaço geográfico apenas os Estados Unidos e o Canadá, dada a sua homogeneidade. O México e os países das Caraíbas foram incluídos na América latina. De acordo com a UNU, 33.6%. Ignoro se nesse inquérito o México foi integrado na América do Norte.

³³¹ Talvez por incluir neste espaço a Indonésia, o inquérito da UNU apresenta um peso de 13%.

- a **Ásia**, apesar de dispor de 22 países utilizadores deste modelo de ensino e formação, e de 106 IEDs tem apenas 19 IESFDs, correspondendo a 13 e a 11%, respectivamente, dos dois segmentos do universo inquirido;
- finalmente a **África**, que tem cerca de 24% do total dos países utilizadores e 13% dos que usam o ensino superior a distância, tem apenas 5% das IEDs, e o mesmo peso de IESFDs³³².



Fonte: (1989), "Short Descriptions ...", op. cit..

FIGURA 2.5 – Distribuição das IEDs com valência de ensino superior (IESFD) por continente

Dois modelos dominantes e um emergente

Tentando aprofundar um pouco a análise, selecionei os seis países com maior número de instituições de ensino superior e formação a distância³³³. Pela análise das respostas, distinguem-se dois modelos organizacionais distintos:

- um primeiro, que poderemos designar por **modelo departamental**, encontra-se nas instituições inquiridas dos Estados Unidos, nas colombianas, nas australianas e nas francesas. Apresenta-se sob a forma de unidades orgânicas especializadas, fazendo parte de organizações maiores, de ensino presencial, sob diversas designações (departamentos, centros, institutos, etc.);
- um segundo, a que chamaremos **modelo autónomo**, foi o escolhido pela Open University do Reino Unido, e por duas universidades canadianas (Athabasca e Télé-Université do Québec). Tem o formato de uma organização concebida de raiz, com a finalidade dominante de prestar serviços de ensino e formação a

³³² 5% no inquérito da UNU.

³³³ Estados Unidos, Colômbia, Canadá, Austrália, Reino Unido e França.

distância.

No já referido estudo da Universidade das Nações Unidas (UNU), Walter Perry chega aos mesmos dois modelos organizacionais, para as IEFDs em geral, a partir do modo como nasceram:

*(...) "Among the institutions involved in distance-learning there are some which were founded primarily in order to make use of this method; there are many more which were originally created as convencional universities, colleges or schools and which later added on a unit which uses the distance-learning method"*³³⁴.

De acordo com este autor, a meio da década de oitenta estes dois tipos de IEFDs distribuíam-se do seguinte modo:

- **em termos mundiais**, as instituições criadas de raiz (que designei como *modelos autónomos*) correspondiam a 41% das instituições, enquanto que as criadas em instituições convencionais (*modelos departamentais*) abrangiam 59%³³⁵;
- **em termos regionais**, a situação variava bastante: por ordem decrescente, as *instituições autónomas* correspondiam a 63% das instituições em África, 56% na Europa, 37% na América Latina, 29% na América do Norte, 24% na Ásia e 23% na Oceânia.

Parece ser arriscado avançar com explicações definitivas para estas assimetrias, uma vez que as razões para a opção entre um e outro modelo parecem ser de natureza múltipla.

No caso africano, por exemplo, motivações de natureza económica deverão, decerto, ter pesado para se escolher sobretudo o modelo autónomo. Mas, por outro lado, razões ligadas à estrutura social, como a fragilidade da rede de ensino e a carência de recursos humanos qualificados terão dado o seu contributo para aquela opção.

Para a Europa, Perry argumenta que este modelo tinha uma representação maioritária em virtude da desconfiança das antigas e tradicionalistas instituições educativas, face ao ensino a distância³³⁶. Se esta afirmação era defensável, na altura em que aquele autor escrevia - o início dos anos oitenta - parece evidente que a conjuntura existente no início dos anos noventa alterou substancialmente o peso do tradicionalismo das instituições presenciais: como observaremos mais adiante, estas têm vindo a aderir aos modelos de ensino a distância através de

³³⁴ Perry, W.(1984), *op. cit.*, pag. 7.

³³⁵ *Idem*, pag. 7

³³⁶ *Idem*.

diversos formatos organizacionais, como por exemplo:

- **Consórcios de Universidades**, como a *Fédération Interuniversitaire d'Enseignement à Distance* (FIED) francês, fundada em 1987.
- **Consórcios entre Universidades e Empresas** como o *Consorzio per l'Università a Distanza* (CUD) em Itália, fundado em 1984.
- **Associações de âmbito internacional** como a *European Association of Distance Teaching Universities* (EADTU), criada em 1987.
- **Programas europeus** como o *European Programme of Advanced Continuing Education* (EuroPACE), criado em 1988³³⁷.

Estatuto jurídico

Continuando a nossa digressão pelos dados brutos do inquérito, observa-se que os diversos países adoptaram três distintas formas jurídicas de IESFD:

- 23 países, têm apenas IESFDs públicas,
- 12 países, têm IESFDs públicas e privadas,
- apenas 8 países, têm exclusivamente IESFDs privadas³³⁸.

Esta opção clara pelo sector público, tem a ver provavelmente com os elevados custos iniciais exigidos pelo lançamento de uma instituição de ensino e formação a distância³³⁹.

2.2. CASOS PARADIGMÁTICOS

Numa segunda aproximação descritiva, iremos percorrer os vários continentes, seleccionando em cada um, os países com maior número de estudantes inscritos no ensino superior a distância³⁴⁰.

Completarei este itinerário pelo presente referindo a Nigéria que, pela sua dimensão demográfica no contexto africano, me pareceu dever ter tratamento

³³⁷ Trindade, Armando R. (1992), *Distance education for Europe. Terms of reference for a european distance education structure*, Universidade Aberta, 2.ª edição, Lisboa.

³³⁸ Apenas foi possível apurar claramente o estatuto jurídico em 43 dos países inquiridos.

³³⁹ Sobre a questão dos custos do ensino a distância, vide infra, ponto 3.5.. Como se verá, podendo obter excelentes efeitos de economia de escala e sendo, por consequência, mais barato que o ensino presencial quando o número de estudantes é elevado, o ensino a distância exige fortes investimentos iniciais em equipamentos e formação, desincentivando a iniciativa privada que frequentemente prefere ter lucros a curto prazo.

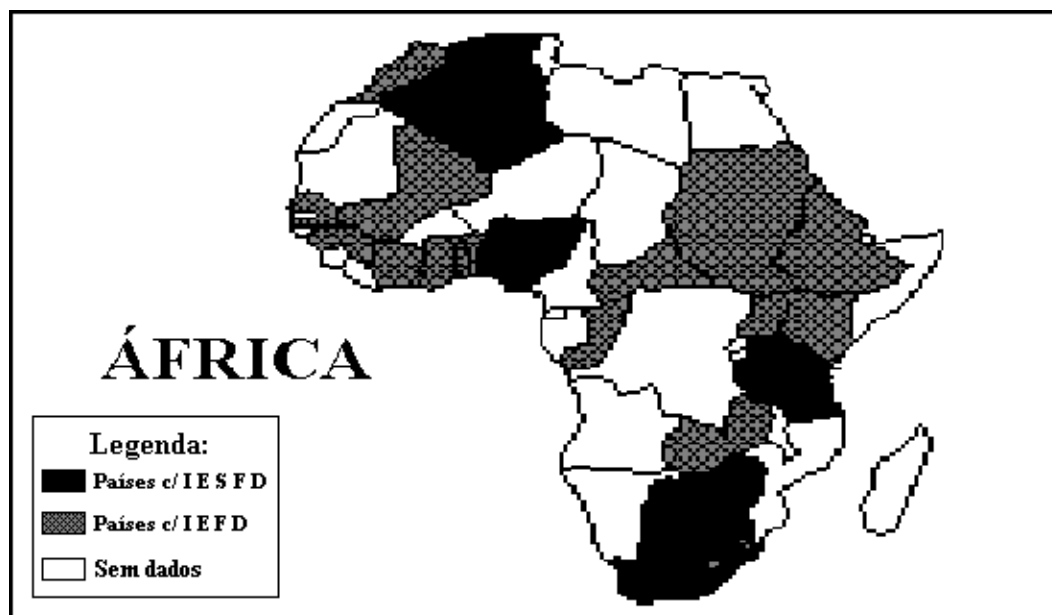
³⁴⁰ Como se verá, no modo como apresento o texto, dei prioridade ao critério geográfico. Deste modo, a Turquia, podendo ser considerada país europeu ou asiático, aparece integrada nos países asiáticos. A única omissão é, como é óbvio, a Espanha, segundo país europeu nesta matéria, pois dedicar-lhe-ei três capítulos adiante.

de excepção, e o Sri Lanka, exemplo de um pequeno e populoso país que apostou claramente neste modelo de ensino.

Esta amostra de vinte e quatro países seleccionada intencionalmente, tem por base a sua distribuição espacial, a dimensão dos seus corpos discentes e, complementarmente, a sua dimensão demográfica, pelo que parece suficiente para se ter uma ideia da extensão e diversidade deste modelo de ensino, uma vez que cobre cerca de noventa por cento do corpo discente mundial.

A fim de poder situar o leitor relativamente ao estágio de desenvolvimento de cada um dos países-exemplos, procurarei apresentar alguns indicadores extraídos do relatório de 1993 da UNICEF que, por seu turno, os colheu directamente, ou de outras agências das Nações Unidas.

2.2.1. O ensino e a formação a distância em África



Fonte: Doerfert, F. et al (1989), *Short descriptions of selected distance-education institutions*, FernUniversität, Hagen.

FIGURA 2.6 – Países africanos com ensino superior a distância

Panorama geral

Como vimos atrás de acordo com as duas fontes gerais que consultei, o ensino a distância em África está espalhado por 24 países sendo ministrado por 43 instituições. O primeiro aspecto a sublinhar é que destas, apenas 9 oferecem programas de ensino superior³⁴¹. O segundo aspecto interessante é que, em todos os países em que existe ensino superior a distância, também são oferecidos programas de nível académico inferior nesse regime.

³⁴¹ Uma na Argélia, Botswana, Seychelles, Tanzânia, e Zimbábwe e duas na Nigéria e África do Sul.

Como veremos seguidamente, quase todas as instituições adoptaram modelos de ensino de fraca componente presencial, assentes em suportes escritos e complementados por outros media cuja diversidade varia bastante de país para país.

Argélia

Com uma população de 25.7 milhões de habitantes (1991), uma TMM5 de 61 por mil (1991), uma taxa de natalidade de 34‰ (1991), um PNB per cap de 2060 US\$ dol (1990), uma esperança média de vida ao nascer de 66 anos (1991), e uma taxa de alfabetização de adultos de 57% (1990), este país norte africano em desenvolvimento, confronta-se com grandes necessidades de formação de todo o tipo.

Uma das instituições criadas pelo governo para fazer face a esta situação, é o Centre National D'Enseignement Généralisé, pertencente ao Ministério da Educação Nacional que, em 1989, tinha uma oferta global de 45 disciplinas, distribuídas por todos os níveis de ensino e dirigidas igualmente para a formação profissional³⁴².

O tipo de conteúdos ministrados é muito diverso, abrangendo as áreas de humanísticas, ciências sociais e da educação, economia, medicina e formação de para- médicos, com uma população discente de cerca de oitenta mil estudantes.

O ensino baseia-se numa fraca componente presencial (ex: seminários de fim de semana) que no entanto é obrigatória, privilegiando-se o uso de materiais escritos em regime de auto-aprendizagem, completados por emissões de rádio e televisão.

Possui uma taxa de abandono inicial da ordem dos 30%, e uma taxa de sucesso académico da mesma ordem de grandeza.

Tanzânia

País da África Oriental, tem uma população de 26.9 milhões de habitantes (1991), uma TMM5 de 178 por mil (1991), uma taxa de natalidade de 48‰ (1991), um PNB per cap de 120 US\$ dol (1990), uma esperança média de vida ao nascer de 51 anos (1991), e uma taxa de alfabetização de adultos de 65% (1990), situando-se claramente entre os países mais pobres do globo.

Tal como a Argélia, tem uma única instituição pública de ensino superior a distância, o Institute of Adult Education, sediado na capital, que oferece 23 disciplinas nas áreas de humanísticas, ciências de educação e matemática, a cerca de setenta mil estudantes espalhados por todo o país.

³⁴² Doerfert (1989), *op. cit.*, pag. 2.

Sendo um sistema com muito menores recursos que o argelino, uma vez que apenas utiliza o medium scripto, não possuindo centros de apoio nem pessoal especializado em mediatização, é, no entanto, mais flexível do que aquele, no que respeita à autonomia do estudante. O seu ensino tem uma ainda mais fraca componente presencial que o argelino.

Tem uma taxa de abandono inicial de 25%, e uma taxa de sucesso académico de 35%.

República da África do Sul

Este país da África Austral, tem uma população de 38.9 milhões de habitantes (1991), uma TMM5 de 72 por mil (1991), uma taxa de natalidade de 32‰ (1991), um PNB per cap de 2530 US\$ dol (1990), uma esperança média de vida ao nascer de 62 anos (1991), sendo um país de grandes contrastes em virtude do sistema político vigente³⁴³.

O ensino a distância não é novo neste país. De acordo com Keegan e Rumble³⁴⁴ o seu início pode-se situar em 1873, com a criação da Universidade do Cabo da Boa Esperança, nos mesmos moldes que a Universidade de Londres³⁴⁵, i. é, com a exclusiva missão de fazer exames a alunos matriculados em diversas instituições sul africanas. Em 1916, aquela instituição passou a chamar-se Universidade da África do Sul (UNISA), integrando as diversas escolas então existentes. Em 1946, a UNISA começou a leccionar cursos por correspondência, sendo considerada das universidades pioneiras neste domínio³⁴⁶.

A sua estrutura foi crescendo de tal modo que, em 1981, já dispunha de cerca de mil docentes e mil e quinhentas unidades de pessoal administrativo que apoiavam cerca de 56 mil estudantes, oferecendo todos os graus académicos, a partir de seis faculdades³⁴⁷.

O sistema de ensino da UNISA, privilegia a auto-formação, através de materiais em suporte scripto (manuais e diapositivos), áudio (audiogramas) e vídeo (videogramas) em detrimento do apoio presencial que é diminuto, assente nalguma tutoria telefónica e numa reduzida rede de centros de apoio.

³⁴³ Sobre o regime do apartheid há bibliografia abundante quer de natureza científica quer literária. Entre nós, este sistema de coexistência tem vindo a ser estudado desde há bastantes anos por investigadores do ISCSPU (primeiro ISEU e agora ISCSP) que, sem dúvida, foi a escola portuguesa pioneira em estudos sobre interculturalismo. Vide supra, nota sobre o problema do racismo.

³⁴⁴ Keegan, D. e Rumble, G. (1982), *Distance teaching at university level*, in *The distance teaching universities*, Croom Helm e St. Martin's Press, London, Canberra e N. York, pag. 16.

³⁴⁵ Cfr. infra, "Reino Unido"

³⁴⁶ Rocha-Trindade, A. (1992), *Distance education for Europe: Terms of reference for a european distance education structure* (2.ª ed.), Universidade Aberta, Lisboa, pag. 19.

³⁴⁷ Ciências, Direito, Humanísticas, Ciências da Educação, Economia e Gestão e Teologia. Cfr. Keegan, D. e Rumble, G. (1982), *op. cit.*, pag. 17.

Em 1989, o inquérito da Fern assinalava a existência de outras quatro instituições de ensino e formação a distância, duas das quais ofereciam programas de ensino superior³⁴⁸, ambas privadas e ambas sediadas em Joanesburgo: o Damelin Correspondence College, que oferecia 500 cadeiras, integradas em cursos das áreas de economia e matemática, a um conjunto de 30 mil estudantes e, na área da engenharia, o Veasey Engineering College, que oferecia dois cursos (não refere o número de cadeiras) a 400 alunos. Ambas possuíam cursos de nível superior e programas de formação profissional. O Damelin Correspondence College tinha, para além disso, programas de nível secundário.

O modelo existente em ambas as instituições assenta na auto-aprendizagem, apresentando uma fraca componente presencial, à semelhança da UNISA. Apenas a primeira possui centros de apoio cuja frequência é, no entanto voluntária.

A taxa de sucesso de ambas as instituições era de 50%, enquanto que a taxa de abandono inicial variava entre os 15 (Veasey) e os 40% (Damelin).

Zimbabwe

Com uma população de 10.3 milhões de habitantes (1991), uma TMM5 de 88 por mil (1991), uma taxa de natalidade de 41‰ (1991), um PNB per cap de 640 US\$ dol (1990), uma esperança média de vida ao nascer de 56 anos (1991) e uma taxa de alfabetização de adultos de 67%, o Zimbabwe encontra-se entre os países em vias de desenvolvimento.

De acordo com Doerfert³⁴⁹, existe apenas uma instituição privada - o Zimbabwe Distance Education College - que lecciona 110 disciplinas a 25 mil estudantes em regime de auto-aprendizagem com fraca componente presencial.

Essas disciplinas integram 60 programas (cursos) das áreas de humanísticas, ciências sociais e de educação, direito, economia, matemática, ciências e engenharia.

O ensino assenta em materiais escritos, complementados por sessões de rádio, audiogramas, videogramas e filmes. O sistema de apoio presencial é assente numa rede de centros de apoio de frequência voluntária e no telefone.

Os resultados apresentam taxas bastante favoráveis: a taxa de abandono inicial é apenas de 2% enquanto que a taxa de sucesso é de 95%.

³⁴⁸ Perry, no estudo da UNU, não refere qualquer instituição neste país o que parece estranho, uma vez que, como acima referi, a África do Sul foi um país pioneiro no ensino superior a distância, não sendo provável que este tenha deixado de existir entre 1981 e 1989. A inexistência de dados neste estudo e o erro por defeito do estudo da Fern, devem-se provavelmente à insularização daquele país relativamente à comunidade internacional o que naturalmente provocou uma situação de sub- informação.

³⁴⁹ *Op. cit.*, pag. 422.

Nigéria

Este país da África Ocidental, é o mais populoso de África, com 112.2 milhões de habitantes (1991), uma TMM5 de 188 por mil (1991), uma taxa de natalidade de 46‰ (1991), um PNB per cap de 270 US\$ dol (1990), uma esperança média de vida ao nascer de 52 anos (1991), e uma taxa de alfabetização de adultos de 51% (1990).

O ensino a distância, na sua forma primitiva de ensino por correspondência, não é novo neste país, já durante os anos quarenta e cinquenta lá funcionavam inúmeras instituições britânicas privadas. Com a independência, em 1960, as escolas por correspondência foram aumentando de forma desordenada, até atingirem o número de oitenta e cinco em 1977³⁵⁰, com padrões de qualidade muito diferentes. Reconhecendo a necessidade de regulamentar tais padrões, foi promulgado, em Fevereiro de 1977 o Act 11 a partir do qual foi criado um departamento de Educação por Correspondência (Correspondence education Unit) que extinguiu muitas escolas que não obedeciam aos critérios de exigência mínima que, então, foram definidos.

A partir de então, começou a funcionar um Comité de planeamento com a missão de criar uma Universidade Aberta (Open University Planning Committee), a qual nasce em Julho de 1983 numa conjuntura política particularmente explosiva. Isto porque, com o choque petrolífero, este gigantesco país havia entrado numa euforia desenfreada³⁵¹, desestruturando-se completamente a sua economia, criando-se estratos sociais parasitas que endividaram o país enquanto que grande parte da população empobrecia bruscamente, pondo o país à beira da falência. Como resposta a esta situação extremamente instável do ponto de vista social e político³⁵², nesse ano de 1983 ocorreu um golpe militar que determinou medidas draconianas na administração, entre as quais a suspensão de inúmeros departamentos governamentais.

Foi neste contexto, portanto, que nasceu a National Open University, tendo sido logo suspensa poucos meses mais tarde (em Maio de 1984), pelo governo militar. De acordo com Oduaran³⁵³, as três principais causas da degradação daquela

³⁵⁰ Euler-Ajayi (1982), *Nigeria*, "country paper" apresentado à Twelfth World Conference on "Learning at a Distance", ICDE, Vancouver, Canadá, pag. 2.

³⁵¹ Sobre a situação dramática em que se encontra a sociedade nigeriana, vale a pena ver, pelo rigor com que a situação é apresentada, o excelente documentário produzido em 1989 por Via le Monde Inc., da autoria de Daniel Bertolin e Daniel Creusot e apresentado por Peter Ustinov, inserto na série de programas intitulados "Le Defi Mondial", baseados na obra do mesmo nome de Servan Schreiber.

³⁵² Em 1982, por exemplo, foram expulsos da Nigéria cerca de 2 milhões de trabalhadores naturais de países vizinhos, criando-se um forte tensão regional em virtude dessas medidas.

³⁵³ Oduaran, Akpovire (1985), *Nigeria's National Open University: A study in retrospect*, ICDE, Bulletin vol. 8, pag. 49 e sgs.

instituição que deram origem à sua suspensão, foram as seguintes (por ordem decrescente de importância):

- ignorância sobre a utilidade dos seus serviços,
- fraco apoio governamental,
- carências de natureza financeira³⁵⁴.

É curioso notar que as razões de natureza política (incapacidade da instituição para “vender” o seu produto e pouco apoio do governo) são assinaladas como mais importantes que as dificuldades de natureza financeira, apesar de se saber que o investimento inicial de uma universidade aberta é necessariamente elevado.

Apesar das referidas dificuldades, dois indícios apontam para um renascimento a curto prazo do ensino superior a distância:

- em primeiro lugar, a partir de uma sondagem que fez posteriormente à suspensão da NNOU, o mesmo autor refere que mais de três quartos dos inquiridos desejavam uma universidade aberta e que cerca de 72% consideravam que a suspensão havia sido uma medida desapropriada. Estes resultados levam a crer que a opinião pública nigeriana poderá vir a pressionar o governo no sentido de uma revitalização do projecto;
- por outro lado, algumas universidades presenciais, desde logo pareceram querer investir no modelo departamental. É o caso da Ahamadu Bello University, uma das instituições respondentes ao inquérito da Fern, que em 1989 já tinha mais de dois mil alunos inscritos em regime de ensino a distância, oferecendo-lhes 19 disciplinas de nível superior, no âmbito das humanísticas, matemática e engenharia, leccionadas num sistema misto (parte em regime de auto-aprendizagem, parte com sessões presenciais obrigatórias).

Até agora, todavia, este sistema não parece ter tido grande êxito, apresentando uma baixa taxa de sucesso (18%) e uma alta taxa de abandono inicial (70%), não sendo claro se a causa de tal desaire é interna (inadequação do sistema de ensino e formação) ou se se deve à turbulência política geral que tem assolado o país.

2.2.2. O ensino e a formação a distância na Ásia

Panorama geral

O desenvolvimento do ensino a distância na Ásia é relativamente recente. De acordo com Carr³⁵⁵, no início da década de oitenta havia apenas quatro universidades abertas na Ásia (Paquistão, Tailândia, República Popular da China e

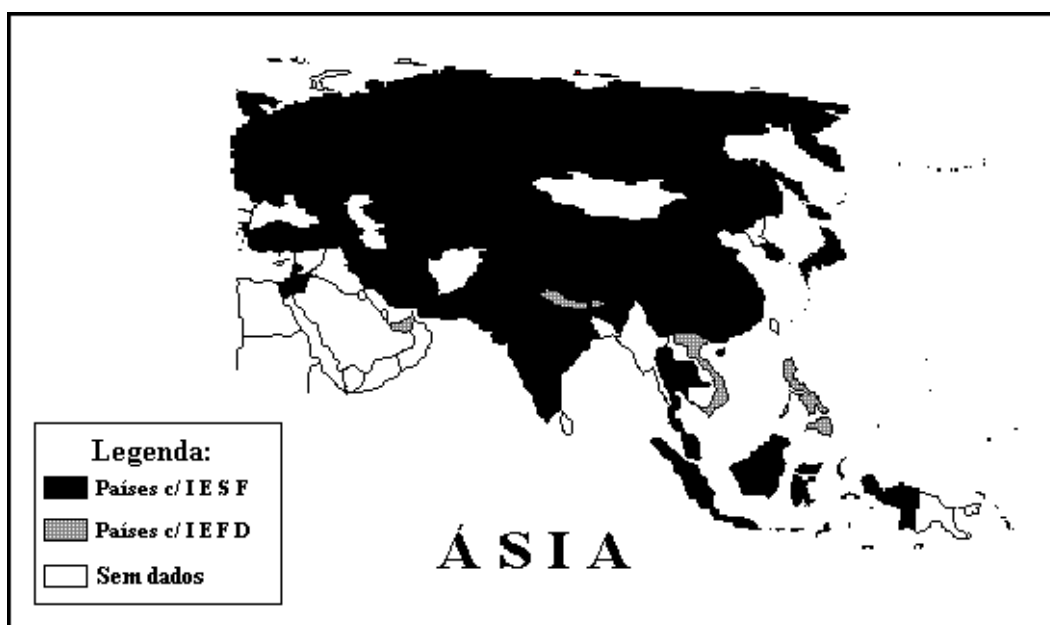
³⁵⁴ *Idem*, pag. 51

³⁵⁵ Carr, R. (1986), *Distance education in universities: the asian experience*, ICDE, Bulletin vol. 10, pag. 30 e sgs.

Sri Lanka)³⁵⁶. Nos cinco anos seguintes, nasceram outras instituições com estrutura autónoma, na Coreia do Sul, Índia, Macau³⁵⁷ e Japão³⁵⁸, para além de surgirem diversos departamentos de ensino a distância em universidades presenciais desses países e noutros como a Malásia, Birmânia e Filipinas.

De acordo com os dados disponíveis existentes em 1989, cerca de 22 países asiáticos³⁵⁹ possuíam ensino a distância, integrando 106 instituições, 19 das quais com programas de ensino superior.

Iniciamos a nossa viagem pela Ásia, recorrendo a alguns dados coligidos num seminário efectuado em Novembro de 1989, na Allama Iqbal Open University (AIU), sob o patrocínio da Asian Association of Open Universities (AAOU)³⁶⁰.



Fonte: Doerfert, F. et al (1989), *Short descriptions of selected distance-education institutions*, FernUniversität, Hagen.

FIGURA 2.7 – Países asiáticos com ensino superior a distância

³⁵⁶ Este autor devia decerto querer referir-se ao extremo Oriente, uma vez que já em 1973 havia sido criada a Everyman's University of Israel que começou a funcionar em 1976, alcançando em 1984 a cifra de 10 mil estudantes matriculados e 115 disciplinas oferecidas. Cfr. Schatzmann, I. (1984), *Everyman's University of Israel. Original aims, Interim results and new projects*, ICDE, Bulletin vol. 5, pag. 28 e sgs. De acordo com Doerfert (1989), *op. cit.*, pag. 256, em 1989, já possuía 200 disciplinas integradas em 11 programas, servindo perto de 13 mil estudantes.

³⁵⁷ Carr, R. (1986), *op. cit.*, pag. 30. Em Macau foi por essa altura criado um departamento de ensino a distância (Open College) na recém criada Universidade da Ásia Oriental.

³⁵⁸ No Japão, o ensino superior por correspondência era já praticado, de acordo com Hisano, desde o início da era Meiji, havendo autores que defendem que este modelo de ensino é originário daquele país. Actualmente, é praticado em 12 universidades abrangendo cerca de 118 mil estudantes a que se juntam mais 21 mil, matriculados na Universidade do Ar criada em 1985. Cfr. Hisano, Y. M. (1989), *An early japanese experiment in distance education - The role of correspondence teaching in Japan's Modernization in the Era Meiji (1868-1912)*, ICDE, Bulletin vol. 19, pag. 71.

³⁵⁹ Estes números resultam da combinação da informação dos estudos citados de Perry (1984) e Doerfert (1989).

³⁶⁰ Carr, Ronnie (1990), *Update on Asia*, ICDE, Bulletin vol. 23, pag. 23 e sgs.

A AAOU é uma rede de IESFDs que integra actualmente sete universidades abertas³⁶¹, apostadas numa forte cooperação nos domínios da informação, intercâmbio de materiais, formação do seu pessoal, desenvolvimento curricular, investigação e padronização dos sistemas de creditação. Um dos seus principais instrumentos é o Centro Regional de Recursos de Educação a Distância para a Ásia e Pacífico (DERRC), criado com apoio da Open University britânica e sediado em Bangkok na Sukhothai Thammathirat Open University, que funciona como laboratório pedagógico e centro de intercâmbio dos vários associados.

Os principais desafios com que estas universidades se têm confrontado neste final de século são os seguintes:

- **difficultades na produção dos cursos.** Situando-se quase todas em países de lento metabolismo socio-económico³⁶² têm encontrado grandes resistências sempre que o seu trabalho depende de pessoas (ex: autores) ou organizações exteriores (ex: tipografias, correios), cuja lentidão e não cumprimento de prazos prejudicam seriamente a produção de novos módulos e a rotina de aprendizagem. A estratégia adoptada tem passado por reduzir a dependência do exterior através da diversificação de fornecedores e de canais de comunicação com os estudantes;
- **a questão da língua.** Vários países da região são multilingues, obrigando as universidades abertas a produzir os seus materiais em mais do que um idioma. É o caso, por exemplo do Sri Lanka, em que a OUSL edita os seus materiais em inglês, cingalês e tamil³⁶³;
- **o território.** Muitos dos países em questão têm um território muito extenso (ex: Índia, Paquistão, China) ou com uma rede de transportes e de telecomunicações deficiente (ex: Tailândia, Indonésia). Esta questão constitui um sério desafio às IESFDs pois dificulta as comunicações entre sistema ensinante e aprendente quer de natureza presencial (apoio tutorial) quer a distância (comunicações postais e telefónicas)³⁶⁴;

³⁶¹ Integram a AAOU, a Indira Gandhi National Open University da Índia, a Universitas Terbuka da Indonésia (UT), a Universidade do Ar do Japão (UA), a Korean Air and Correspondence University da Coreia do Sul (KACU), a Allama Iqbal Open University do Paquistão (AIU), a Open University do Sri Lanka (OUSL), e a Sukhothai Thammathirat Open University da Tailândia. Para além das instituições associadas, a AAOU mantém intercâmbio com IESFDs de diversos países da zona (ex: Maldivas, Butão e Bangladesh) e com Hong Kong. Não consegui apurar se Taiwan, a República Popular da China, Singapura, e Macau, qualquer deles com IESFDs, pertencem ou têm ligações com a AAOU.

³⁶² Cfr. Toffler, A. (1991), *op. cit.*, supra cap 1.

³⁶³ No estudo da UNU, eram referenciadas 26 línguas utilizadas pelas IESFDs, das quais 22 eram apenas usadas num único país. Apenas o inglês era utilizado em 15 países, o espanhol em 8, e o francês e o alemão em quatro países cada. Perry, *op. cit.*, pag. 18.

³⁶⁴ Talvez por isto os sistemas asiáticos de ensino a distância tenham uma componente presencial tão reduzida como acentua Carr (1986), *op. cit.*, pag. 31.

- **utilização da radiodifusão.** As diversas instituições membros encontravam-se, em 1989, em diferentes situações face a esta questão. Por exemplo, enquanto que a IGNOU ainda não possuía programas difundidos pela rádio ou pela televisão, a UA japonesa dispunha de 18 horas diárias, em rádio e televisão, todos os dias do ano, se bem que abrangendo apenas um raio de cem quilómetros à volta de Tóquio³⁶⁵. Por seu turno, o Bangladesh Institute of Distance Education (BIDE), tem um programa de apoio às escolas presenciais que abrange cerca de mil escolas, 425 mil estudantes e mais de dez mil professores do sistema presencial³⁶⁶;
- **equilíbrio entre programas formais e não formais.** Situando-se em zonas extremamente carenciadas do ponto de vista económico e social (à excepção do Japão), estas universidades tiveram de se assumir como pólos de desenvolvimento educativo dos respectivos países, oferecendo módulos livres³⁶⁷ e programas de ensino básico e secundário a par dos cursos formais que conferiam graus académicos semelhantes às das outras universidades³⁶⁸. Tal diversidade, naturalmente enriquecedora, tem obrigado estas universidades a um grande esforço de investimento.

Uma vez sintetizados alguns dos aspectos mais salientes, comuns às universidades asiáticas, observemos alguns casos, que mais não pretendem senão sublinhar a sua diversidade.

República Popular da China

Com uma área de 9.700.327 km² sendo o terceiro país do mundo em superfície, e com uma população de mil cento e setenta milhões de habitantes (1991), a RPC abrange actualmente entre 1/5 e 1/4 da população mundial, apresentando os seguintes indicadores:

- TMM5: 27 por mil (1991)
- Esperança média de vida ao nascer: 70 anos (1991)
- Taxa de natalidade: 21‰ (1991)
- PNB per cap.: 370 US\$ dol (1990)

³⁶⁵ Carr, Ronnie (1990), *op. cit.*, pag. 25. Em 1997, a UA prevê atingir todo o país via satélite.

³⁶⁶ Shah, Guntant (1989), *A distance education strategy for Bangladesh*, ICDE, Bulletin vol. 19, pag. 12.

³⁶⁷ Por exemplo, a IGNOU tem um curso com duração de 3 meses, que confere um certificado em Desenvolvimento Rural, para população sem qualificações académicas e desenvolve programas nas áreas de educação para a saúde, gestão dos recursos hídricos, educação para-médica, etc. Sobre o Paquistão debruçar-me-ei mais detidamente adiante, por me parecer um caso paradigmático. Carr, Ronnie (1990), *op. cit.*, pag. 25.

³⁶⁸ Das Universidades referidas, a única que apenas se vocaciona para o ensino superior é a UA japonesa que, no entanto, vai brevemente diversificar os seus currículos para áreas academicamente menos tradicionais. Carr, Ronnie (1990), *idem*.

- Taxa de alfabetização de adultos: 73% (1990)

O ensino a distância na **República Popular da China** tem raízes que remontam ao princípio do século tendo abrangido o ensino superior quase desde o início, através da criação de departamentos especiais nas universidades existentes³⁶⁹.

Em 1952, dá-se uma primeira tentativa de organização do ensino superior a distância, a nível nacional, no seio da PUC (People's University of China), com 3 mil estudantes matriculados em três grandes cidades³⁷⁰.

Em 1960, foi criada a Beijing Broadcasting and Television University, com cinco departamentos - Matemática, Física, Química, Chinês e Inglês - que, em 1966 já tinha formado oito mil diplomados encontrando-se, nesse ano, com uma população discente de cinquenta mil. Com a Revolução Cultural, todo o sistema entrou em crise, sendo logo de seguida, encerrada aquela instituição.

Onze anos mais tarde, foi retomado o processo de criação de uma nova instituição nacional de ensino superior a distância com a nomeação de um Alto Comité interministerial que produziu, em 1978, um relatório favorável ao renascimento de uma estrutura nacional. Após as necessárias autorizações políticas, foi criada em 1978 a Central China Television University (CCTU) com o triplo objectivo de “promover a modernização do país, elevar o nível da sua educação científica e reparar os prejuízos causados à educação pelo ‘bando dos quatro’”³⁷¹. Desde então, a estrutura da CCTU foi crescendo em dimensão e complexidade até constituir, nos inícios dos anos oitenta, uma rede com três níveis de subsistemas:

- um subsistema central, que integrava a CCTU propriamente dita, encarregado da produção dos materiais para toda a rede;
- vinte e oito subsistemas locais, denominados Universidades de Televisão local (Local Television Universities) que, sob orientação das autoridades provinciais ou municipais, eram responsáveis pela matrícula e organização dos estudantes³⁷²;
- cinquenta e nove centros de apoio (dezanove distritais e quarenta de menor dimensão) integrando cerca de seiscentos grupos de estudo que constituem a rede primária de apoio aos estudantes³⁷³.

³⁶⁹ McCormick, Robert, (1982), *The Central Broadcasting and Television University, People's Republic of China*, in Rumble, Greville; e Harry, Keith (1982), *The distance teaching universities*, Croom Helm e St. Martin's Press, Londres, Canberra e N. York, pag. 57.

³⁷⁰ Zhou Jianshu (1992), *40th anniversary of distance education at the People's University of China*, ICDE, Bulletin, vol. 30, pag. 10.

³⁷¹ Rumble e Keith (1982), *op. cit.*, pag. 58.

³⁷² *Idem*, pag. 58.

³⁷³ *Idem*, pag. 68.

A estrutura então instituída tem vindo a crescer progressivamente até à actualidade, não se sabendo ao certo, no entanto, a dimensão actual do corpo discente, cuja estimativa difere bastante consoante as fontes.

De acordo com Zhou Jianshu, por exemplo, o número de estudantes desta Universidade atinge, actualmente, cerca de um milhão de estudantes, matriculados em mais de 650 universidades e outras instituições tradicionais e na Radio and Television University of China. Por seu turno, Ronnie Carr (1986), aponta para uma dimensão de meio milhão de estudantes matriculados no Central Broadcasting Television University.

Dando os graus de BA e Masters, o sistema chinês assenta em materiais de suporte scripto e na emissão de programas pela televisão e pela rádio (esta só para o ensino da língua inglesa), apresentando uma componente presencial obrigatória que abrange cerca de 30 a 35% do total lectivo.

Segundo Zhou Jianshu, actualmente o único objectivo do ensino a distância da People University of China (PUC) é *"to train a large number of cadres and other people to serve the socialist economic construction. This is the only goal of distance education at PUC"*³⁷⁴.

Talvez este facto, associado à enorme complexidade comunicacional deste país que tem mais de oitenta idiomas e quarenta espécies de escrita³⁷⁵, explique o reduzido peso que o ensino a distância tem³⁷⁶.

No entanto, desenha-se um novo interesse por este modelo de ensino, sobretudo nos últimos anos. Prova disso foi a aprovação explícita do governo chinês, da iniciativa de se criar em 1992, em Macau, a Universidade Aberta Internacional da Ásia (UAIA), virada para uma população alvo sobretudo residente naquele país.

Tailândia

Com 55.4 milhões de habitantes (1991), uma TMM5 de 33 por mil (1991), uma esperança média de vida ao nascer de 69 anos (1991), uma taxa de natalidade de 21‰ (1991) e um rendimento per cap. 1420 US\$ dol (1990), a Tailândia possui

³⁷⁴ Zhou Jianshu (1992), *op. cit.*, pag. 11. Rumble e Keith, por seu turno, no já citado estudo (pag. 59), referem que o contingente de estudantes era integrado por trabalhadores (42%), professores do ensino secundário (38%) e quadros das forças armadas (20%) o que parece apontar para um leque de alunos um pouco mais heterogéneo do que a afirmação de Jianshu indicia.

³⁷⁵ In Carmo, António (1993), *"Os trabalhadores da última hora"*, in *A igreja católica na China e em Macau no contexto do SW asiático*, ed. autor, Macau, pag. 57.

³⁷⁶ Esta afirmação só tem sentido, evidentemente em termos relativos: Se considerarmos a dimensão de 1 milhão de estudantes referida por Zhou Jianshu, isto representa apenas 8 estudantes por dez mil habitantes. Na vizinha Taiwan, por exemplo, o peso do ensino a distância é maior, uma vez que para uma população de cerca de 20 milhões de habs. a National Open University, possui mais de 20 mil estudantes, o que perfaz uma taxa de 10 estudantes por 10 mil habs. Cfr. Doerfert, F. et al (1989), *op. cit.*, pag. 112.

uma taxa de alfabetização de adultos de 93% (1990), bastante alta comparada com outros países da região³⁷⁷.

Em 1978, foi criada a Sukhothai Thammathirat Open University, tendo aberto os seus primeiros cursos em 1980. Em 1983 já possuía 110 mil estudantes e nove mil diplomados³⁷⁸, tendo este número vindo a crescer ao longo da década, até alcançar 177 mil estudantes em 1989, posicionando-a em segundo lugar em termos mundiais, no que respeita à dimensão do seu corpo discente³⁷⁹.

Esta gigantesca instituição oficial integrava, em 1989, dez escolas cada uma das quais desenvolvendo três tipos de programas na respectiva área destinados, à obtenção do grau de Bachelor's (2 a 3 anos), à atribuição de um diploma (Certificate), ou tendo em vista a formação contínua.

Os cursos de bacharelato têm os nomes das respectivas escolas:

- Artes liberais (Humanísticas)
- Estudos educacionais
- Ciências da Gestão
- Direito
- Ciências da Saúde
- Economia
- Economia doméstica
- Extensão agrícola e cooperativa
- Ciência Política
- Artes da Comunicação

Os certificados são dirigidos para nichos de mercado considerados estratégicos para o desenvolvimento, tais como a população docente, a administração central e local, a polícia, a banca e a população rural.

Esta preocupação com a formação de quadros para o Desenvolvimento não é nova na Tailândia, nomeadamente, no respeitante à formação dos recursos humanos

³⁷⁷ UNICEF (1993), *Situação mundial da infância*, UNICEF, Brasília.

³⁷⁸ Perry, W., *op. cit.*, pp. 21 e sgs. Sobre o número de diplomados cfr. Carr (1984), *Thailand's Open University*, ICDE, Bulletin vol. 5, pag. 25.

³⁷⁹ De acordo com Carr (1990), *op. cit.*, a maioria dos estudantes da STOU são trabalhadores que têm vindo a aderir em número crescente a este tipo de ensino. Esta adesão, havia levado as autoridades a inicialmente prever que atingiriam meio milhão de estudantes em 1990. Cfr. Carr (1984). O inquérito da Fern parece apontar que aquela projecção era exagerada. No artigo mais recente, acima citado, este autor estima a população discente da STOU, em 1990, nos duzentos mil estudantes.

da função pública³⁸⁰: desde a reforma Chakkri da segunda metade do sec. XIX - comparada por alguns autores à Era Meiji do Japão - que a Tailândia se tem vindo progressivamente a modernizar. A partir de 1932, com a transformação do regime numa monarquia constitucional, este país passou a ser governado por uma elite civil e militar, que construiu um aparelho de Estado em padrões europeus, com um funcionalismo qualificado. Neste contexto, merece ser sublinhado o cuidado posto pelos decisores da STOU em se integrarem na política desenvolvimentista do seu país. Talvez por isso, esta instituição haja sido designada pela UNESCO como "instituição de vanguarda" (lead institution) no Consórcio para a Inovação do Ensino Superior para a Ásia e Pacífico³⁸¹.

Todo o ensino é assente em material escrito, enviado pelo correio aos estudantes, complementado por programas em suporte audio (programas de rádio e audio-cassetes) e video (emitidos pela televisão) e por sessões tutoriais nos 77 centros de apoio locais e regionais existentes. Alguns cursos, exigem também a frequência de módulos de formação intensiva e sessões de trabalhos práticos presenciais.

A avaliação é feita nos centros de apoio com padrões de exigência semelhantes aos das outras universidades. Infelizmente, não encontrei registadas em nenhuma das fontes consultadas, nem a sua taxa de abandono inicial nem a sua taxa de sucesso académico.

Turquia

A Turquia, apresenta-se hoje numa situação intermédia entre o terceiro mundo e os países industrializados, fazendo parte da NATO e aspirando a vir, dentro de alguns anos, a integrar-se na CEE. O seu estágio de desenvolvimento pode retratar-se de uma forma sumária, através dos seguintes indicadores:

- População: 57.2 milhões de habitantes (1991)
- TMM5: 89 por mil (1991)
- Esperança média de vida ao nascer: 67 anos (1991)
- Taxa de natalidade: 29‰ (1991)
- PNB per cap.: 1630 US\$ dol (1990)
- Taxa de alfabetização de adultos de 81% (1990).

De acordo com o inquérito da Fern, existem naquele país três instituições de ensino

³⁸⁰ Cfr. Heady, Ferrel (1970), *Administração pública: Uma perspectiva comparada*, Zahar, Rio de Janeiro, pp. 136 e sgs. e Riggs, Fred (1964), *Administration in developing countries - The theorie of prismatic society*, Houghton Mifflin Company, Boston.

³⁸¹ Carr, R. (1990), *op. cit.*, pag. 25.

e formação a distância, uma das quais - a Anadolu Universitesi - com valência de ensino superior.

Criada em 1982 a partir de duas instituições presenciais pré-existentes, esta universidade do Estado localiza-se na cidade de Eskisehir, na Anatólia Ocidental a meio caminho de Istambul, Ancara e Bursa³⁸². A par das Faculdades presenciais já existentes aquando da fusão, foi criada a Open Education Faculty (OEF) que, segundo o seu subdirector, veio a trazer uma nova dimensão ao sistema de ensino turco³⁸³.

Em 1986, a OEF produziu os seus primeiros 768 diplomados, tendo nessa altura sido feito um estudo sobre o seu perfil, de que se salientam dois aspectos interessantes:

- em primeiro lugar, o facto de serem oriundos das diversas regiões do país o que provou a utilidade nacional da instituição;
- em segundo lugar, a sobre-representação de estudantes residentes nas zonas mais deprimidas do país o que parece indiciar que a Anadolu tem funcionado como acelerador do desenvolvimento local.

Em 1989, o seu corpo discente atingiu os 141 mil alunos inscritos, podendo considerar-se uma das maiores IESFD do mundo.

A oferta de cursos formais nesse ano integrava 42 disciplinas nas áreas de economia e gestão com curricula rígidos e um modelo em que o ensino a distância e a componente presencial tinham igual peso.

Para além dos cursos formais, a OEF tem desenvolvido desde 1985 uma intensa actividade no domínio da formação de professores em serviço. Até esse ano, a formação de professores realizara-se nas diversas universidades presenciais, através de cursos intensivos. Dado o grande desequilíbrio entre a procura e a oferta, os resultados revelaram-se pouco animadores, levando o governo a optar pelo modelo de ensino a distância para fazer face às necessidades. Em 1985 estimava-se que essas necessidades se elevavam a 130 mil professores carecidos de formação em exercício. Através do novo programa desenvolvido pela OEF, foi possível formar 133 126 professores, ou seja mais dos que inicialmente se estimava precisarem desse tipo de formação³⁸⁴.

Os materiais de ensino são em suporte escrito, áudio (apenas rádio) e vídeo

³⁸² Tekin, Cengiz e Demiray, Ugar (1989), *A short profile of the first graduates of the Open Education Faculty, Anadolu University, Turkey*, ICDE, Bolletín vol 19, pag. 65.

³⁸³ Idem, pag. 65.

³⁸⁴ Demiray, U. (1990), *Some aspects of teacher training in Turkey using a distance education system*, ICDE, Bulletin vol. 24, pp. 47 e sgs.

(televisão e videogramas). Como sistema de apoio aos estudantes, foi criada uma rede de centros de apoio, de frequência voluntária³⁸⁵.

A sua taxa de abandono inicial varia entre os 15 e os 25%, de acordo com os cursos. A taxa de sucesso é de 55%.

Índia

Na Índia, o ensino a distância está estabelecido desde a segunda metade do século XIX sob a forma de ensino por correspondência³⁸⁶.

Contudo, só em 1962, com a criação da Delhi School of Correspondence Courses, é que esta forma de ensino começou a ser ministrada a partir de estruturas universitárias, sendo quatro as que ofereciam programas de ensino a distância no final da década de sessenta.

A partir do início dos anos setenta, a Himachal Pradesh University começou a oferecer cursos de pós-graduação em diversas áreas sendo secundada por diversas outras instituições de ensino superior.

É, no entanto, com a criação em 1982 da primeira Universidade Aberta - a Indira Gandhi National Open University (IGNOU) - que o ensino superior a distância ganhou nova dimensão e qualidade. Esta universidade, que arrancou oficialmente três anos mais tarde, tem vindo a desempenhar um importante papel de laboratório pedagógico na experimentação de novas formas de ensinar a distância³⁸⁷.

Actualmente, existem mais três universidades abertas neste país - as de Andhra, de Kota e de Nalanda - que funcionam sob tutela académica e financeira da IGNOU³⁸⁸, para além de algumas universidades presenciais que dispõem de departamentos de ensino a distância³⁸⁹.

Em função desta abundante oferta, leccionada em cinco diferentes línguas³⁹⁰, o número de matrículas cresceu três vezes mais rapidamente que o do ensino superior presencial, prevendo-se que venha a corresponder no ano 2000, a perto de 24% de

³⁸⁵ Pareceu-me naturalmente contraditória a referência ao peso igual dos dois sistemas de ensino, quando é igualmente afirmado que a frequência das sessões presenciais é facultativa. Todavia por não encontrar documentos que esclarecessem a questão, optei por manter a informação como é referida no inquérito.

³⁸⁶ Gupta, S.K.(1990), *Development of distance education in Índia: Problems, priorities and policies*, ICDE, Bulletin vol. 23, pag. 28.

³⁸⁷ Singh, Bakhshish (1986), *International seminar on distance education: experience of open universities*. Indira Gandhi National Open University, ICDE, Bulletin vol. 11, pp. 35 e sgs. Uma das linhas de pesquisa de sublinhar tem sido a que visa utilizar o video a baixos custos, partindo do princípio que o (...) "TV software can be prepared very cheaply in Índia if academics are trained in handling TV cameras and other supporting equipment". *Op. cit.*, pag. 38.

³⁸⁸ *Idem*, pag. 29.

³⁸⁹ A informação cruzada de Doerfert e Perry, aponta para a existência de 42 instituições de ensino a distância 6 das quais com valência de ensino superior.

³⁹⁰ Gujarati, hindi, marata, urdu e inglês. Cfr Perry, *op. cit.*, pag. 18.

todas as matrículas em programas formais do ensino superior do país.

Nestes números não se incluem os numerosos estudantes, atrás referidos, matriculados em diversos programas não formais e livres integrados na política de desenvolvimento global daquele país.

Para se fazer uma ideia da dimensão da tarefa, vale a pena referir que este gigantesco país apresentava, em 1989, os seguintes indicadores:

- População: 853.1 milhões de habitantes
- TMM5: 126% (1991)
- Esperança média de vida: 60 anos (1991)
- PNB per cap: 350 US\$ (1990)
- Taxa de natalidade 30‰ (1991)
- Taxa de alfabetização de adultos: 48% (1990)
- Línguas: 15 oficiais mais 24 com mais de 1 milhão de falantes.

Este incremento é particularmente importante, uma vez que a Índia possuía no final dos anos setenta um *ratio* de estudantes universitários extremamente baixo (6% da população entre os 17 e os 23 anos), comparativamente com o dos países desenvolvidos (31%) e mesmo com a média mundial (17.7%)³⁹¹. Esta será uma das razões pela qual quer o governo federal quer os governos dos estados têm investido abundantemente no ensino a distância, correspondendo a sua contribuição a 91% dos custos totais do sistema³⁹².

Sri Lanka

Ocupando a ilha de Ceilão, a Sul do território indiano, o Sri Lanka, é um pequeno e muito populoso país, com 17.4 milhões de habitantes (1991), uma TMM5 de 21 por mil (1991), uma taxa de natalidade de 21‰ (1991), um PNB per cap de 470 US\$ dol (1990), uma esperança média de vida ao nascer de 71 anos (1991), e uma taxa de alfabetização de adultos de 88% (1990).

Possui uma Universidade Aberta, The Open University of Sri Lanka (OUSL), que oferece 178 disciplinas integradas em programas dos níveis básico ao superior e de formação profissional, em áreas de ciências de educação, direito, matemática, ciências engenharia e gestão.

Em 1989 estavam matriculados nesta instituição quase vinte e sete mil estudantes

³⁹¹ Gupta, S.K. (1990), *op. cit.*, pag. 28.

³⁹² Singh (1986), *op. cit.*, pag. 41.

em regime de auto-aprendizagem³⁹³ sendo obrigados, todavia, a uma frequência mínima de um dos catorze centros onde dispõem de apoio tutorial.

Os media de aprendizagem utilizados pela OUSL são mais variados que as universidades do país vizinho, conforme a lista que se segue:

- scripto (texto escrito em cingalês, tamil e inglês, e diapositivos)³⁹⁴
- audio (Rádio e audiogramas)
- video (Televisão, videogramas e filmes)
- sessões presenciais (tutoriais, laboratoriais, de trabalho de campo, etc.).

A taxa de abandono inicial é de 35%, enquanto que a taxa de sucesso ronda os 65%.

Indonésia

A Indonésia, é o maior Estado muçulmano e um dos países mais populosos da actualidade situando-se, quer por este facto, quer pela sua posição geopolítica, como um dos países mais influentes do terceiro mundo³⁹⁵. Integra um arquipélago que se estende por cinco mil quilómetros de Leste a Oeste e por dois mil quilómetros de Norte a Sul, com uma superfície superior à da Europa Ocidental. Dentro desta área, há zonas densamente povoadas, intercaladas com áreas quase despovoadas.

O seu estágio de desenvolvimento, pode ser grosseiramente retratado pelos seguintes indicadores:

- População: 187.7 milhões de habitantes (1991)
- TMM5: 86%0 (1991)
- Taxa de natalidade: 27%0 (1991)
- PNB per cap: 570 US\$ dol (1990)
- Esperança média de vida ao nascer: 62 anos (1991)
- Taxa de alfabetização de adultos: 77% (1990).

O sistema de ensino a distância, está concentrado na Universidade Terbuka, que se estabeleceu em Setembro de 1984, perto de Jakarta, com o formato de

³⁹³ O que significa uma taxa de quase dezasseis estudantes por dez mil pessoas, superior à de países como os Estados Unidos, França, Indonésia e Índia.

³⁹⁴ Ao incluir os diapositivos no grupo do material em suporte scripto, segui o critério de Rocha Trindade (1990), que defende a inclusão neste grupo e não no vídeo dada à sua natureza estática e permanente, semelhante à do discurso scripto. A. Rocha Trindade, *Introdução à comunicação educacional*, Universidade Aberta, Lisboa, pag. 86.

³⁹⁵ Como se sabe, logo na Conferência de Bandung, em 1955, a Indonésia como país anfitrião desempenhou um papel fundamental na criação e desenvolvimento do movimento dos países não alinhados.

Universidade Aberta, com a intenção de desenvolver oportunidades de ensino superior à população dispersa pelas várias ilhas.

A sua organização seguiu o modelo da UKOU, da Grã-Bretanha. Para além da sede, na ilha de Java, tem 32 unidades regionais distribuídas em diversas ilhas³⁹⁶.

Em 1989 oferecia 388 disciplinas em programas de ensino superior e formação profissional, a cerca de 38 mil estudantes espalhados pelo território, nas áreas de ciências de educação, ciências sociais e políticas, economia, estudos sobre o desenvolvimento, matemática e ciências naturais³⁹⁷.

O modelo de ensino seguido é bastante flexível no que respeita à autonomia do estudante, sendo assente na auto-aprendizagem mas tendo, no entanto, sessões presenciais obrigatórias. De acordo com um inquérito por questionário feito recentemente a 900 estudantes e 50 tutores³⁹⁸, 63% dos estudantes declararam-se pelo menos razoavelmente satisfeitos com este sistema³⁹⁹ (64.5% nos estudantes em "part time" e 52.6% em "full time") e apenas 20% declararam não estar pelo menos parcialmente satisfeitos.

Uma das informações mais interessantes que se colhem daquele inquérito é a de que apenas 10% preferem frequentar os centros de apoio à noite (12.5% H e 4.5% M). Esta preferência mostra um profundo contraste com o comportamento dos estudantes de outros países (ex: Reino Unido), que na sua maioria optam por sessões de apoio noturnas. Uma das razões disto relaciona-se com o número de horas que os estudantes trabalham (apenas 30% dos estudantes da Terbuka têm trabalho a tempo inteiro e, destes, 27% trabalham menos de 22 horas por semana. Muitos dos estudantes são domésticas, professores e funcionários públicos. Apenas 5.8% trabalham no sector privado.

Já quanto ao tipo de estudantes que mais afluem aos centros de apoio, o inquérito apresenta resultados semelhantes ao observado noutras partes do mundo: com efeito, são os estudantes com menores qualificações prévias e que têm maior disponibilidade laboral que procuram mais os centros.

A maior parte dos estudantes provem de estratos sociais baixos como se pode deduzir do tipo de transportes utilizados para se deslocarem ao centro de apoio: De facto, 65% dos respondentes referiram servir-se de transporte público e 29% de motorizada.

³⁹⁶ Hiola, Yahaya e Moss, Dennis (1990), *Student Opinion of Tutorial Provision in the Universitas Terbuka of Indonesia*, in *Open Learning*, volume 5, number 2, June 1990, ed. Open University e Longman, pp. 34-38.

³⁹⁷ Doerfert (1989), *op. cit.*, pag. 252.

³⁹⁸ Hiola, Yahaya e Moss, Dennis, *op. cit.*.

³⁹⁹ As respostas possíveis incluíam as categorias muito satisfeito, razoavelmente satisfeito, parcialmente insatisfeito e totalmente insatisfeito. *op. cit.*.

Os materiais de estudo são em suporte scripto, áudio (rádio e audiogramas), vídeo (televisão). Segundo alguns docentes, a televisão desempenha o importante papel de redutor da solidão dos estudantes mais isolados que, deste modo, se sentem fazer parte duma comunidade académica maior, o que constitui um importante factor de motivação⁴⁰⁰. O mesmo papel pode desempenhar a rádio e o telefone que se têm vindo a expandir.

A taxa de abandono inicial de alguns cursos é extremamente baixa, da ordem dos 5%⁴⁰¹. Para isso muito tem contribuído, de acordo com Hiola, a actividade tutorial. A taxa de sucesso registada para os cursos de ciências de educação é de 95%.

2.2.3. O ensino e a formação a distância na Oceânia



Fonte: Doerfert, F. et al (1989), *Short descriptions of selected distance-education institutions*, FernUniversität, Hagen.

FIGURA 2.8 – Países da Oceânia com ensino superior a distância

Panorama geral

De acordo com o levantamento de Perry, no início dos anos oitenta o ensino a distância nesta região era oferecido por quatro países - Austrália, Nova Zelândia, Fiji e Papua/Nova Guiné⁴⁰².

Esses quatro países possuem cerca de meia centena de IEFDs, das quais vinte oferecem programas de ensino superior a mais de cem mil estudantes.

⁴⁰⁰ Trata-se do efeito de contiguidade virtual que referi no início deste capítulo.

⁴⁰¹ Doerfert (1989), *op. cit.*, pag. 253. Esta taxa bem como a de sucesso, é apenas dos cursos de ciências de educação. Os outros cursos não responderam.

⁴⁰² Perry (1984), *op. cit.*, anexo 3.

Não tendo conseguido colher dados sobre instituições neo-zelandesas uma vez que nenhuma respondeu, nem ao inquérito da UNU nem ao da Fern, iremos seguidamente observar a situação nos outros três países.

Antes porém de o fazer convém referir que, tal como se verificou com a Universidade do Cabo da Boa Esperança da África do Sul, foi criada em 1880 na Nova Zelândia, uma Universidade semelhante à de Londres com a missão de fazer exames a alunos que estudavam em diversas instituições neo-zelandesas. Mais recentemente, em 1963, foi criada a Massey University, já com funções de leccionar programas de ensino a distância⁴⁰³.

Austrália

A Austrália pode considerar-se como um dos países mais prósperos do mundo actual, como o atestam os indicadores que se seguem:

- População: 16.9 milhões de habitantes (1990)
- TMM5: 10%0 (1990)
- Taxa de natalidade: 15%0 (1990)
- PNB per cap: 14 360 US\$ dol (1989)
- Esperança média de vida ao nascer: 77 anos (1990)
- Taxa de alfabetização de adultos: 99% (1990).

Em 1982, Keegan e Rumble assinalavam cinco universidades australianas que dispunham de oferta de ensino a distância, algumas das quais já o faziam desde o início do século. O modelo de organização de ensino a distância escolhido por este país é predominantemente departamental, como refere Mavis Kelly⁴⁰⁴:

(...) "Australia has a system of higher education which is dispersed rather than highly centralized. Because distance education is carried out in institutions of higher education and not in separate single purpose institutions, it is also an activity which is dispersed throughout the nation"(...)

A mesma autora refere no entanto que, a partir de 1988, se observou uma inflexão na política governamental no sentido de reduzir drasticamente o número de instituições de ensino a distância (que ela calculava serem 48), concentrando os recursos em apenas seis centros de educação a distância (Distance Education

⁴⁰³ Keegan, D. e Rumble, G. (1982), *Distance teaching at university level*, in *The distance teaching universities*, Croom Helm e St. Martin's Press, London, Canberra e N. York, op. cit., pag. 16.

⁴⁰⁴ Kelly, Mavis (1989), *Australian distance education in the 1980s. Uniformity replaces "diversity down under"*, ICDE, Bulletin vol. 19, pag. 57.

Centres-DECs)⁴⁰⁵.

De acordo com Scriven⁴⁰⁶, os objectivos desta nova política governamental são os seguintes:

- reduzir as duplicações;
- promover a cooperação;
- desenvolver a qualidade, a disponibilidade e a eficiência dos estudos externos.

Esta orientação resultou da dinâmica política operada desde o início dos anos setenta. Com o Karmel Act de 1973, o governo australiano vetou claramente o estabelecimento de uma Universidade Aberta no país definindo, em contrapartida, uma política de abertura do ensino superior, ao estatuto de estudante externo (off-campus student).

Em função desta orientação observou-se nos anos seguintes um grande crescimento da oferta universitária neste regime que no entanto, de acordo com o relatório Johnson de 1986, chegou a uma situação que carecia de estabelecimento de medidas racionalizadoras. Várias orientações foram tomadas desde então, como, por exemplo, a de considerar “não viável” uma instituição que tivesse inscritos neste regime menos de três mil estudantes, apontando os 50 estudantes como número mínimo de matriculados por disciplina (150 seria o número desejável), etc.⁴⁰⁷

A documentação enunciada por Kelly - tanto relatórios como medidas governamentais - é bastante abundante, podendo fazer-nos perder nos meandros da complexa política interna australiana. É de sublinhar que, na Austrália, o modelo de ensino a distância está longe de ser consensual⁴⁰⁸, verificando-se uma tensão entre três tendências:

- uma, defendida por diversas instituições, prefere uma maior descentralização, considerando-a um modelo mais adaptado à dimensão e heterogeneidade do país e um sistema que aproveitaria melhor os recursos já existentes nas universidades presenciais;
- uma segunda que apresenta o modelo autónomo vetado nos anos setenta;
- finalmente a perspectiva seguida pelos governos recentes e apoiada por diversas instituições, que, pela centralização dos recursos, quer ganhar efeitos de economia de escala sem, todavia, considerar a necessidade de uma

⁴⁰⁵ Op. cit., pag. 58.

⁴⁰⁶ Scriven, Bruce (1990), *Australia restructures distance higher education*, ICDE, Bulletin vol. 22, pag. 21 e sgs.

⁴⁰⁷ Scriven, Bruce (1990), op. cit., pag. 22.

⁴⁰⁸ Cfr. também, a este propósito, Livingstone, Kevin T. (1990), *The shake-up in Australian higher education and its impact on distance education*, ICDE, Bulletin vol. 24, pp. 52 e sgs.

Universidade Aberta. É o modelo que vigora desde 1989, assentando na existência de oito DECs oficialmente reconhecidas⁴⁰⁹. Uma delas - a Deakin University - poder-nos-á servir de exemplo para ilustrar a ideia australiana de um Distance Education Centre (DEC).

Criada em Dezembro de 1974, no Estado de Vitória, só iniciou o seu programa de ensino a distância em 1978, um ano após ter começado com o ensino presencial. Em 1983 o seu corpo discente era constituído por 5676 estudantes, dos quais apenas 1597 (28%) estudavam em regime presencial puro. Dos restantes, 601 (11%) estudavam num regime misto e 3478 (61%) estavam matriculados em regime de ensino a distância.

Em 1989, oferecia 170 disciplinas a quatro mil e quinhentos estudantes de ensino a distância, nas áreas de ciências de educação, humanísticas, ciências sociais, economia, gestão, informática e nutrição⁴¹⁰.

O sistema de ensino é baseado na auto-aprendizagem, a partir de unidades lectivas em suporte scripto e áudio (audiogramas). Os estudantes podem recorrer a centros de apoio, onde têm possibilidade de orientação presencial (não obrigatória) ou recorrer ao correio e ao telefone para esclarecimento de dúvidas.

O sistema de avaliação tem o mesmo grau de exigência que o das outras universidades. A taxa de abandono inicial é da ordem dos 25% e a taxa de sucesso ronda os 50%.

Apesar de todas as vicissitudes referidas, responderam ao inquérito da Fern, em 1989, 23 IEFDs, 15 das quais referiam possuir programas de ensino superior a distância.

Fiji

Situado 2500 quilómetros a Norte da Nova Zelândia, na zona do Pacífico Sul, e independente desde 1970, este pequeno Estado insular tem uma população de 732 mil habitantes (1991), uma TMM5 de 30%0 (1991), uma taxa de natalidade de 24.5%0 (1991), um PNB per cap de 1770 US\$ dol (1990), uma esperança média de vida ao nascer de 71 anos (1991) e uma taxa de alfabetização de adultos de 79% (1985-90).

O seu sistema de ensino a distância está integrado nos serviços de extensão da

⁴⁰⁹ O Darling Downs Institute of Higher Education, o Capricornia Institute of Advanced Education, a Monash University/Gippsland Institute of Advanced Education, a University of New England, o Mitchell CAE/Riverina-Murray Institute of Higher Education, o South Australian CAE, a Curtin University/Murdoch University/Western Australia CAE, e a Deakin University. A selecção dos DECs, não foi consensual: O afastamento da Universidade de Queensland, que foi pioneira no ensino a distância, tendo estudos externos desde 1911, foi por exemplo contestada por alguns sectores. Cfr. Scriven, *op. cit.*, pag. 22.

⁴¹⁰ Doerfert (1989), *op. cit.*, pp. 26 e 27.

University of South Pacific, com sede em Suva, capital das Fiji. Esta universidade tem a particularidade de ser fruto de um acordo de onze pequenos Estados da região⁴¹¹.

Oferecendo 125 disciplinas integradas em programas de ensino básico, secundário, superior e de formação profissional, a seis mil e quinhentos estudantes, nas áreas de ciências de educação, humanísticas, ciências sociais direito, economia e gestão, informática, matemática, ciências e engenharia, esta Universidade, apresenta um modelo de ensino a distância que varia da total ausência de apoio presencial a sessões presenciais voluntárias, em função do grau de isolamento do estudante.

Os materiais de aprendizagem são fundamentalmente assentes em suporte scripto, áudio (audiogramas) e vídeo (videogramas). Para além destes, e das sessões presenciais já referidas, o inquérito da Fern assinala que também possuem sessões tutoriais via satélite.

A taxa de abandono inicial é da ordem dos 30% e a taxa de sucesso é de 60%.

Papua / Nova Guiné

O território deste jovem país, separado do Norte da Austrália pelo estreito de Torres, passou já por diversas soberanias. De 1884 à primeira guerra mundial, foi partilhado pelo Reino Unido e pela Alemanha. A partir de então, todo o território ficou sob administração australiana, com um interregno durante a segunda guerra mundial em que esteve sob ocupação japonesa. O processo de descolonização foi iniciado nos anos sessenta sob o patrocínio das Nações Unidas tendo-se-lhe reconhecido a independência em 1975⁴¹².

Encontrando-se entre os países em desenvolvimento, a sua situação pode ser grosseiramente retratada pelos seguintes indicadores:

- População: 4.0 milhões de habitantes (1991)
- TMM5: 79%0 (1991)
- Taxa de natalidade: 34%0 (1991)
- PNB per cap: 860 US\$ dol (1990)
- Esperança média de vida ao nascer: 55 anos (1991)
- Taxa de alfabetização de adultos: 52% (1990).

Até aos anos sessenta, o sistema educativo estava quase todo sob responsabilidade

⁴¹¹ Doerfert, *op. cit.*, pag. 164.

⁴¹² Kaeley, G. S. (1987), *The impact of distance education in Papua New Guinea*, ICDE, Bulletin vol. 14, pag. 18.

de missões religiosas, circunscrevendo-se ao ensino primário e a alguns programas de âmbito secundário profissionalizante. A partir de então foi-se expandindo, de acordo com a estruturação de vários níveis de ensino:

- ensino primário: seis anos
- ensino secundário: quatro anos
- ensino secundário superior: dois anos
- ensino superior: quatro anos.

Devido a circunstâncias de natureza geográfica e cultural⁴¹³, a taxa de abandono escolar é muito elevada, alcançando os 28% nas escolas comunitárias (ensino primário), 84% nas provinciais (ensino secundário) e 95% no ensino secundário superior.

O ensino a distância, na sua versão primitiva de ensino por correspondência, começou a ser utilizado em 1959, com o programa do 5.º e 6.º ano de escolaridade, apoiado pela universidade australiana de Queensland, como instrumento de combate ao abandono e de promoção de iguais oportunidades de acesso à educação.

A partir dos anos sessenta foi criado um organismo próprio no seio do Departamento de Educação, o College of External Studies (COES), incumbido de coordenar todos os programas de ensino a distância. Pouco a pouco, o COES foi alargando a oferta de modo a alcançar o secundário completo em 1974.

Nesse ano, constituiu-se uma comissão (o Gris Committee) que definiu uma estratégia de expansão do ensino a distância para um nível superior, reconhecendo a indispensabilidade desta forma de oferta para combater os desequilíbrios regionais, promover a igualdade de acesso ao ensino e à formação profissional e contínua. Constituiu-se, para isso, um departamento de estudos de extensão, na Universidade de Papua Nova Guiné, e uma rede de centros de apoio espalhados pelas diversas regiões do país.

O sistema de ensino que desde então vigora, é semelhante ao praticado nas universidades australianas se bem que com menos recursos. O material de aprendizagem é predominantemente escrito e constituído por manuais e cadernos de exercícios (workbooks), orientados para a auto-aprendizagem que, no entanto pode ser complementada por sessões presenciais num dos setenta centros de apoio existentes. Algumas das disciplinas integram também emissões de rádio transformadas em audiogramas para as zonas do país em que o sinal não é bem recebido.

⁴¹³ Trata-se de um território montanhoso, com zonas de floresta densa em que o único acesso possível é por via aérea, calculando-se em 750, o número de idiomas falados no território. *op. cit.*, pag. 19 e sgs.

Actualmente, é ministrado o primeiro ano do Bachelors em Educação, em Humanísticas e em Economia, bem como um Half-Diploma em Industrial Relations (DIR). Para além destes programas, são oferecidos quatro programas e diversas disciplinas avulsas (regime singular) de formação contínua.

De acordo com Kealey, apesar de todo o esforço desenvolvido, o impacto do ensino a distância no sistema educativo do país, tem tido sucesso limitado, uma vez que a reduzida dimensão da população-alvo o torna relativamente caro e se regista pouca colaboração inter-institucional⁴¹⁴.

2.2.4. O ensino e a formação a distância na América Latina



Fonte: Doerfert, F. et al (1989), *Short descriptions of selected distance-education institutions*, FernUniversität, Hagen.

FIGURA 2.9 – Países da América Latina com ensino superior a distância

Panorama geral

De acordo com os dois inquéritos consultados, no fim dos anos oitenta o ensino a distância nesta região era oferecido por vinte e dois países que no seu conjunto tinham setenta e sete IEFDs. Apenas dez dos vinte e dois países, oferecem programas de ensino superior em cerca de trinta instituições, a maioria das quais com formato departamental.

O corpo discente total é da ordem dos cento e seis mil estudantes, distribuídos por todas as áreas científicas e por diversos níveis académicos, como iremos ver.

A influência do modelo espanhol de ensino a distância é notória em toda a América Latina, se nem sempre no que respeita à organização sob a forma de Universidade

⁴¹⁴ Op. cit., pag. 35.

Aberta, pelo menos no papel extremamente importante que é cometido aos centros de apoio como centros de desenvolvimento comunitário.

Colômbia

O estágio de desenvolvimento da Colômbia, pode caracterizar-se brevemente através dos seguintes indicadores:

- População: 32.9 milhões de habitantes (1991)
- TMM5: 21%0 (1991)
- Taxa de natalidade: 25%0 (1991)
- PNB per cap: 1240 US\$ dol (1990)
- Esperança média de vida ao nascer: 69 anos (1991)
- Taxa de alfabetização de adultos: 87% (1990).

O sistema de ensino a distância da Colômbia é tipicamente departamental, integrando vinte IEFDs públicas e privadas, dezassete das quais com valência de ensino superior⁴¹⁵, oferecendo mais de um milhar de disciplinas de diversas áreas científicas a cerca de trinta e sete mil estudantes dos vários níveis de ensino. A título de exemplo, observemos a Universidad Antonio Nariño, uma das instituições que responderam ao inquérito da Fern.

Trata-se de uma instituição privada com sede em Bogotá que integra um Instituto de Educación Abierta y a Distancia (IDEAD), que dispõe de 140 disciplinas de nível secundário, superior e de formação profissional para nove mil e quinhentos estudantes.

As áreas leccionadas abrangem os campos das Ciências da Educação, Humanidades, Economia, Matemática, Ciências, Engenharia e Informática.

As modalidades de ensino oferecidas por esta Universidade são variadas, abrangendo um leque que vai do regime de auto-aprendizagem puro sem qualquer tipo de contacto presencial à excepção do momento da avaliação, até padrões tipicamente presenciais que apenas diferem de outras universidades por aproveitarem os materiais concebidos para ensino a distância, passando por modelos mistos com maior ou menor componente presencial. Em consequência desta oferta o sistema é altamente flexível, permitindo ao estudante optar pelas diversas possibilidades.

⁴¹⁵ Algumas das quais constituindo redes de colaboração inter-institucional. Sobre estas redes cfr. por exemplo, Bahamón, Jairo Ramirez (1990), *Universidades de la zona centro occidental de Colombia definen plan de capacitación para responsables de educación a distancia*, in Revista Iberoamericana de Educación Superior a Distancia, Vol II, n.º 2, Janeiro de 1990.

Os media utilizados também são variados, em suporte scripto (manuais lectivos e diapositivos), áudio (rádio e audiogramas), vídeo (televisão, videogramas e filmes) e informo (rede de dados ligados por uma unidade computacional central, PCs).

Para além de um sistema de tutoria presencial e telefónica em centros de apoio que desempenham um papel de dinamizadores comunitários (à semelhança do que se passa em Espanha como veremos mais tarde), oferece também uma rede de centros móveis de aconselhamento e tutoria.

Tem uma taxa de sucesso entre 48 e 63% e uma taxa de abandono inicial que varia entre os 5 e os 39% (de acordo com os cursos).

Venezuela

Com uma população de 19.8 milhões de habitantes (1991), uma taxa de mortalidade de menores de 5 anos de 43 por mil (1991), uma taxa de natalidade de 27 por mil (1991), um PNB per cap de 2560 US\$ dol (1990) uma esperança média de vida ao nascer de setenta anos (1991) e uma taxa de alfabetização de adultos de 88% (1990), a Venezuela encontra-se numa posição um pouco mais confortável que muitos dos países da região.

Contrariamente à Colômbia, este país escolheu um modelo autónomo, tendo criado em 1977 uma Universidade Aberta estatal que oferece 250 disciplinas de nível superior, no âmbito das Ciências da Educação, Economia e Gestão, Matemática, Engenharia, e Administração Pública, possuindo também uma pós-graduação em educação especial.

O seu corpo discente atinge os vinte e quatro mil estudantes que estudam em regime de auto aprendizagem com um pequeno apoio presencial parcialmente voluntário parcialmente compulsivo. O trabalho presencial pode abranger trabalho de campo, sessões laboratoriais, trabalho em equipa, etc.

Os media usados abrangem os suporte scripto (manuais), audio (audiogramas), video (televisão e videogramas) e informo (rede de dados ligados a uma unidade central e PCs).

Dispõe de uma rede de centros de apoio que, para além de centros de recursos, funcionam como centro de comunicações entre estudantes e universidade e como local de encontro para os próprios estudantes.

A taxa de sucesso não está calculada. A taxa de abandono inicial é estimada em 20%.

Costa Rica

Pequeno país da América central conhecido como *Suiça da América Latina*, por causa do seu relevo e da sua estabilidade política e social, apresenta os indicadores socioeconómicos que se seguem:

- População: 3.1 milhões de habitantes (1991)
- TMM5: 18%0 (1991)
- Taxa de natalidade: 27%0 (1991)
- PNB per cap: 1910 US\$ dol (1990)
- Esperança média de vida ao nascer: 76 anos (1991)
- Taxa de alfabetização de adultos: 93% (1990).

Partindo dos modelos de ensino a distância instituídos no Reino Unido e em Espanha⁴¹⁶, foi criada em 1977 a Universidad Estatal a Distancia (UNED) que, em 1989, já oferecia 260 disciplinas em todos os níveis de ensino e em programas de formação profissional.

Apesar das grandes semelhanças com as universidades presenciais existentes - por exemplo em matéria de exigência académica - a partir de 1981 registou uma inflexão da sua estratégia, no sentido de orientar os programas para as necessidades do país, o que a afasta ligeiramente do tipo de oferta das outras universidades. A estrutura e funcionamento também difere bastante das outras universidades, assemelhando-se mais a uma organização de tipo industrial⁴¹⁷. Os resultados desta estratégia parece terem sido muito positivos. De acordo com estudos recentes⁴¹⁸, esta instituição tem dado um valioso contributo para o desenvolvimento socioeconómico do país, quer pelo alargamento significativo do acesso da população rural ao ensino e formação superiores, quer pela diversificação temática da oferta relativamente às instituições pré-existentes.

O leque das matérias oferecidas é muito diversificado, abrangendo as Humanidades, as Ciências de Educação, a Economia, a Agronomia e Silvicultura e até ramos como a Medicina⁴¹⁹.

O *medium scripto*, constituído por manuais e cadernos de exercícios, é a coluna vertebral de qualquer unidade de aprendizagem. Para além deste suporte

⁴¹⁶ Cfr. Rosales, Raimundo Brenes (1990), *La entrega de la docencia en los modelos de educación a distancia: un análisis comparativo*, in *Revista Iberoamericana de educación superior a distancia*, vol II, n.º 2, pp. 41 e sgs.

⁴¹⁷ Cfr. Rosales, Raimundo Brenes (1990), *op. cit.*, pag. 48.

⁴¹⁸ Ávila, Hector (1992), *Distance education and development in Costa Rica*, in Vários (1992), *Distance education for the twenty-first century - conference abstracts*, ICDE/STOU, Nonthaburi (Tailândia).

⁴¹⁹ Doerfert (1989), *op. cit.*, pag. 150.

clássico, são utilizados os suportes áudio (rádio e audiogramas) e vídeo (televisão, videogramas e cinema).

Os seus estudantes, que no fim dos anos oitenta eram quase treze mil, estudam em regime de auto-aprendizagem, podendo, se o entenderem, socorrer-se de uma rede de vinte e cinco centros de apoio existente. À semelhança do que veremos na UNED espanhola, determinados tipos de disciplinas têm uma componente presencial obrigatória que se traduz em sessões de trabalho, práticas laboratoriais, trabalho de campo, etc.

A taxa de abandono inicial é da ordem dos 26% e a de sucesso académico ronda os 35%.

Brasil

O Brasil, posiciona-se actualmente entre os países de mundo com uma maior densidade de problemas sociais e económicos, dado o gigantismo com que se apresentam no seu volume e complexidade⁴²⁰.

À semelhança do que foi feito para os países anteriormente referidos, apresentam-se os seis indicadores seleccionados:

- População: 151.5 milhões de habitantes (1991)
- TMM5: 67%0 (1991)
- Taxa de natalidade: 24%0 (1991)
- PNB per cap: 2680 US\$ dol (1990)
- Esperança média de vida ao nascer: 66 anos (1991)
- Taxa de alfabetização de adultos: 81% (1990).

Os dados disponíveis sobre o ensino a distância são bastante reduzidos: Perry, por exemplo, assinala no anexo 3 do seu estudo de 1983, a existência de 12 instituições de ensino a distância sobre as quais, à excepção de uma, não conseguiu obter quaisquer dados caracterizadores. Por seu turno, o inquérito da Fern foi ainda menos feliz no rastreio de instituições, tendo assinalado apenas duas, uma das quais respondeu.

É exactamente sobre ela que farei um breve retrato. Trata-se da Fundação

⁴²⁰ A situação brasileira actual, já havia sido diagnosticada há anos, com grande rigor, por pensadores como Josué de Castro e Celso Furtado. Do primeiro vide, por exemplo, Castro, J. (1946), *Geografia da fome*, (ed. de 1966) e (1971), *Geopolítica da Fome*, (ed. de 1974) ambas as obras editadas por Brasília editora, Porto. Do segundo, vide Furtado, Celso (1971), *Teoria e política do desenvolvimento económico*, D. Quixote, Lisboa.

Educacional Padre Landell de Moura, sediada em Porto Alegre, instituição privada sem fins lucrativos, que dispõe de cerca de cinquenta programas (não refere o número de disciplinas) tendo doze mil estudantes matriculados.

O seu modelo de ensino é de natureza mista, baseando-se no igual peso das componentes presencial e a distância. O subsistema de ensino a distância assenta em suportes scripto (manuais e slides), áudio (rádio e audiogramas), vídeo (televisão, videogramas e cinema) e informo (através de software para computadores pessoais). Por seu turno, o subsistema presencial apresenta-se sob a forma de sessões tutoriais (de frequência voluntária), trabalho de laboratório e workshops.

Apesar das informações disponíveis serem escassas, começaram a surgir recentemente indícios de que várias universidades brasileiras se aperceberam das potencialidades do ensino a distância. Algumas visitas de estudo e consultas de diversas universidades públicas e privadas de diferentes zonas do Brasil - que mutuamente desconhecem os esforços umas das outras - à Universidade Aberta de Portugal, podem ser disso indicador.

2.2.5. O ensino e a formação a distância na América do Norte



Fonte: Doerfert, F. et al (1989), *Short descriptions of selected distance-education institutions*, FernUniversität, Hagen.

FIGURA 2.10 – Países da América do Norte com ensino superior a distância

Panorama geral

Tanto os Estados Unidos como o Canadá possuem uma vasta oferta pública e privada de ensino a distância. De acordo com o inquérito da UNU de 1983, no início dos anos oitenta eram já registadas 148 IEFDs nos Estados Unidos e 55 no

Canadá, pouco depois, em 1989, o inquérito da Fern assinala 33 instituições dos Estados Unidos e 15 canadianas com valência de ensino superior a distância. O corpo discente que estuda neste regime de ensino totaliza mais de trezentos mil estudantes, inscritos em diferentes áreas científicas.

Estados Unidos

Actualmente, os Estados Unidos possuem uma população de 252.6 milhões de habitantes (1991), uma taxa de mortalidade de menores de 5 anos de 11%0, (1991), uma taxa de natalidade de 16%0 (1991), um PNB per cap de 21790 US\$ dol (1990), uma esperança média de vida ao nascer de 76 anos (1991) e uma taxa de alfabetização de adultos de 99% (1990).

O ensino superior a distância remonta, de acordo com Keegan e Rumble, a 1874, altura em que foi criado um programa de ensino por correspondência na Universidade do Estado de Illinois⁴²¹, integrado no movimento de extensão universitária, seguido mais tarde pelas Universidades de Chicago (1891) e Wisconsin (1906), tendo-se expandido muito desde então.

Com cerca de 216 mil estudantes inscritos em 1989, uma oferta de mais de cinco mil disciplinas em todas as áreas curriculares e em todos os níveis de ensino, os EUA é um dos países que mais utiliza o sistema de ensino a distância.

O modelo organizacional adoptado é tipicamente departamental, não tendo encontrado, nas fontes consultadas, nenhuma referência a qualquer tipo de estrutura autónoma⁴²². Para ilustrar o tipo de ensino praticado indicar-se-ão apenas duas instituições, ambas estatais: a California State University e a University of Alaska.

- A primeira, possui um programa de estudos independentes (Independent Study Program) que oferece apenas 12 disciplinas a 1462 estudantes da área de engenharia.

Estes podem escolher livremente quando querem começar a sua aprendizagem e quando se querem submeter a exame. O sistema de aprendizagem não tem qualquer tipo de apoio presencial, assenta apenas em suporte scripto.

A correcção das provas é frequentemente feita através de computador. A taxa de abandono inicial estimada é de 5% enquanto que a taxa de sucesso atinge os 80% .

⁴²¹ Op. cit., pag. 19

⁴²² As únicas excepções que encontrei foram as do Empire State College, criado em 1971 no seio da Universidade do Estado de New York, e a University of Mid America (UMA) que parecem vir a querer assumir-se como estruturas de rede. Todavia apenas encontrei uma mera referência a estes casos o que me leva a crer serem excepções ao vulgar modelo departamental norte-americano. Cfr. Keegan e Rumble (1982), op. cit., pp. 20-21.

- A Universidade do Alaska, por seu turno, possui um programa de estudos por correspondência (Correspondence Study Program) com 58 disciplinas das áreas de Ciências da Educação, Humanidades, Ciências Sociais, Direito, Economia, Matemática, Ciências e Engenharia.

Em 1989 possuía cerca de dois mil alunos inscritos que estudam em regime de auto-aprendizagem, dispondo de materiais em suporte scripto (manuais), áudio (audiogramas), vídeo (videogramas) e informo (software para computadores pessoais). Os contactos entre alunos e Universidade fazem-se apenas pelo telefone, uma vez que não existe rede de centros de apoio. O sistema é bastante flexível, podendo o estudante escolher livremente quando quer iniciar a sua aprendizagem e quando se quer submeter a exame. A taxa de abandono inicial é de 27% enquanto que a taxa de sucesso é de 51.9%.

Canadá

Tal como os Estados Unidos, o Canadá situa-se entre os países mais desenvolvidos:

- População: 27 milhões de habitantes (1991)
- TMM5: 9%0 (1991)
- Taxa de natalidade: 14%0 (1991)
- PNB per cap: 20470 US\$ dol (1990)
- Esperança média de vida ao nascer: 77 anos (1991)
- Taxa de alfabetização de adultos: 99% (1990)

Dadas as suas características geográficas, sobretudo no que diz respeito ao isolamento das diversas comunidades espalhadas pelo enorme território, desde cedo se reconheceu neste país a necessidade de desenvolver sistemas de ensino a distância.

Actualmente e no seu conjunto, as IESFDs canadianas oferecem mais de duas mil e setecentas disciplinas, abrangendo uma grande gama de áreas curriculares, estando sobretudo voltadas para o ensino superior e formação profissional.

Também como os Estados Unidos, o Canadá encontra-se entre os que dispõem de maior corpo discente: no fim dos anos oitenta tinha cerca de 109 mil estudantes inscritos em diversas IESFDs, umas de formato departamental como as da Província da Colúmbia Britânica, outras organizadas de forma autónoma, como a de Athabasca, na Província de Alberta. A título de exemplo, observe-se como nelas se organiza o ensino a distância.

- Na Província da Colúmbia Britânica, desde 1929 funciona um ramo de

educação por correspondência, criado pelo governo provincial, para fazer face às necessidades de ensino secundário das comunidades mais isoladas.

De acordo com Ian Mugridge⁴²³, nos últimos quinze anos observou-se uma aceleração do desenvolvimento deste modelo de ensino, tendo sido criados departamentos de ensino a distância nas três universidades estatais daquela província (University of British Columbia, Simon Fraser University e University of Victoria), coordenados por um instituto provincial, o Open Learning Institute, criado em 1978. Em 1980, os recursos institucionais existentes foram articulados numa rede denominada KNOW (Knowledge Network of the West) a fim de extrair efeitos sinérgicos dos meios existentes.

O sistema adoptado baseia-se na auto-aprendizagem, quase sem utilização de meios presenciais devido ao isolamento dos estudantes. Para o compensar, fez-se recurso a todos os suportes de aprendizagem existentes (AVSI), de grande qualidade pedagógica e técnica.

- Na Província de Alberta, por seu turno, a opção governamental adoptada foi o modelo autónomo, tendo sido criada em 1970 a Universidade de Athabasca que começou a leccionar cinco anos depois⁴²⁴.

De acordo com o inquérito da Fern, em 1989 esta Universidade oferecia 156 disciplinas de nível universitário, integradas em programas formais ou de formação profissional nas áreas de Ciências de Educação, Humanísticas, Ciências Sociais, Direito, Economia, Matemática, Ciências e Engenharia.

Os suportes dos materiais de aprendizagem eram o scripto (manuais), o áudio (rádio e audiogramas), o vídeo (televisão e videogramas) e o informo (software para computadores pessoais).

O seu corpo discente atingia os quase onze mil estudantes que geriam a sua aprendizagem em regime de grande autonomia, podendo comunicar com a Universidade através do correio e do telefone ou frequentando um dos nove centros de apoio (três regionais e seis locais).

A sua taxa de sucesso é de 45.7%, não tendo sido encontrados dados sobre a taxa de abandono inicial.

⁴²³ Mugridge, Ian (1987), *Distance education in British Columbia*, ICDE, Bulletin vol. 13, pag. 46.

⁴²⁴ Harry, Keith (1981) *Institutional profiles*, in Kaye, A. e Rumble, A. (1981), *Distance teaching for higher and adult education*, Croom Helm London ass c/The Open University press, London, pag. 297. Sobre o difícil processo de criação desta Universidade, vide Shale, Doug (1982), *Athabasca University, Canada*, in Rumble G. e Harry, K. (1982), *op. cit.*, pp. 34-37.

2.2.6. O ensino e a formação a distância na Europa

Como observámos no início deste capítulo a Europa detém, na actualidade, a dianteira mundial em matéria de ensino a distância, quer no que respeita à quantidade de países e instituições que adoptaram este modelo de ensino, quer ao número de estudantes envolvidos⁴²⁵.

Esta situação, cria um ambiente de sobre-informação a qualquer investigador que queira brevemente retratar a realidade existente. Para ultrapassar a dificuldade, optei prioritariamente por recorrer a fontes internacionais recentes⁴²⁶, procurando não esquecer que o objectivo era unicamente definir um quadro genérico que permitisse completar a viagem pelo presente. Por outro lado, tentei seguir a mesma linha de exposição que utilizei para as outras regiões evitando a tentação eurocêntrica de apresentar dados que desequilibrassem o retrato global pretendido.



Fonte: Doerfert, F. et al (1989), *Short descriptions of selected distance-education institutions*, FernUniversität, Hagen.

FIGURA 2.11 – Países europeus com ensino superior a distância

Panorama geral

O ensino a distância não é novo, na Europa, tendo nascido, segundo alguns autores, em 1840, aquando da criação da primeira escola por correspondência, no Reino

⁴²⁵ Sobre a primazia da Europa no que respeita à procura vide infra, ponto 3.2.

⁴²⁶ Para além dos já citados estudos da Universidade das Nações Unidas (1984) e da Fern (1989), utilizei elementos da Comissão da Comunidades Europeias, do Parlamento Europeu e da EADTU de que farei referência nos sítios devidos.

Unido, por Sir Isaac Pitman⁴²⁷. Seguiu-se-lhe uma proliferação por toda a Europa de diversas escolas do mesmo tipo.

Sobre a **Europa Oriental** não se encontram muitos dados disponíveis supondo-se, no entanto, que o ensino superior a distância foi utilizado desde cedo em diversos países da zona.

Ljosa, por exemplo, refere a sua existência na URSS desde 1920⁴²⁸, enquanto que Rumble e Keegan assinalam-no a partir de 1926, identificando catorze universidades de ensino a distância existentes em 1979 naquele país⁴²⁹. Segundo estes autores, nesse ano, o número de estudantes que seguia programas nocturnos ou de ensino a distância na União Soviética, era de 2.2 milhões. Não podendo este indicador ser usado para efeitos comparativos, uma vez que se desconhece o peso de estudantes de ensino a distância naquele total, serve-nos todavia para nos apercebermos da sua relevância.

Também noutros países de Leste o ensino a distância se desenvolveu. Os mesmos autores referem, por exemplo, que na República Democrática Alemã, trinta das cinquenta e quatro instituições de ensino superior existentes ofereciam licenciaturas a distância⁴³⁰.

Também no **Norte da Europa** o movimento do ensino por correspondência alastrou extraordinariamente, sobretudo por se revelar um modelo bastante funcional para países com fortes problemas de comunicações (terrestres e marítimas), devido à sua dimensão geográfica e ao isolamento da sua população sobretudo durante o inverno (exs: Noruega e Suécia).

Em 1938, muitas instituições europeias e não europeias associaram-se, tendo criado o **International Council for Correspondence Education (ICCE)** o que constituiu um novo passo para o conhecimento deste sistema de ensino.

Foi contudo, em 1969, com a **criação da Open University do Reino Unido**, que se deu o início de uma nova fase, a do ensino superior a distância assente em instituições autónomas⁴³¹.

⁴²⁷ Cfr. por exemplo a cronologia inserta in Trindade, A.R. (1992), *Distance education for Europe. Terms of reference for a european distance education structure*, Universidade Aberta (2.ª ed.), Lisboa. Por seu turno, Rumble e Keegan (1982), *op. cit.*, pag. 15, referem como primeiro marco a criação da Universidade de Londres, em 1836, com o seu sistema aberto que adiante descreverei.

⁴²⁸ Ljosa, Erling (1991), *Distance education in Europe and models for organizing future co-operation*, ICDE, Bolletín Vol 25., pp. 13 e sgs.

⁴²⁹ Rumble e Keegan (1982), *op. cit.*, pag. 21.

⁴³⁰ *Idem*, pag. 21.

⁴³¹ Como atrás referi, havia já exemplos anteriores de ensino superior a distância como o praticado pela UNISA da África do Sul desde 1946, ou no Japão, desde a era Meiji. Todavia, nenhum destes exemplos teve grande eco, provavelmente pela pobreza dos seus sistemas de mediação ou porque a opinião pública não estivesse preparada para a mudança.

A partir de então, este sistema de ensino tem vindo a desenvolver-se a um ritmo cada vez mais acelerado: de acordo com os dois inquéritos consultados, acrescidos dos elementos apresentados por Keith Harry em 1991 por ocasião da reunião de Budapeste⁴³², pode dizer-se que **o ensino a distância é actualmente oferecido, nos três formatos organizacionais anteriormente definidos**⁴³³, por vinte e cinco países europeus.

Das trezentas e trinta e seis IEFDs assinaladas, cinquenta e uma dispõem de programas de ensino superior que integram mais de cinco mil disciplinas. O corpo discente total ultrapassa um milhão de estudantes, distribuídos por todas as áreas científicas e por diversos níveis académicos.

Este desenvolvimento, resultou do **efeito conjugado** dos aumentos da procura e da oferta. **No que respeita à procura:**

- Em primeiro lugar, o **envelhecimento da população europeia**, faz prever que o número de jovens disponíveis para renovar a força de trabalho nas próximas décadas não seja suficiente⁴³⁴. Este facto, apela à **necessidade de actualizar a força de trabalho actualmente existente**, o que não seria possível, pela dimensão da população em jogo, sem recorrer a estratégias de ensino a distância.
- Por outro lado, a **aceleração da mudança tecnológica e social**, reduziu a esperança média de vida do conhecimento, aumentando as **necessidades de formação contínua** da população de todas as idades.
- Por outro lado ainda, a população activa europeia tem vindo a alterar-se significativamente com a **imigração** de contingentes demográficos **oriundos de países não-europeus, carentes de formação** adequada.
- Finalmente, com as profundas **alterações ocorridas em 1989 nos países de Leste**, constataram-se **carências gigantescas nos domínios da formação** que, a não serem colmatadas, geram uma situação potencialmente explosiva não só nesses países mas também no resto do continente.

Estas quatro macrotendências, fizeram com que a procura de ensino e, sobretudo, de formação, crescesse exponencialmente nos últimos anos⁴³⁵ não sendo possível fazer-lhe face com os meios tradicionais;

- **No que respeita à oferta**, essa mesma aceleração da **mudança tecnológica**,

⁴³² Harry, K. (1991), *Distance education in Europe: a survey*, ed. autor, Praga.

⁴³³ Cfr. Ljosa, Erling (1991), *op. cit.*.

⁴³⁴ Cfr. Comissão das Comunidades Europeias (1991), *Ensino aberto a distância na comunidade europeia*, CCE, Bruxelas.

⁴³⁵ Para uma discussão mais aprofundada desta questão, vide: Trindade, A.R. et al (1988), *Report on long-term developments for european distance education*, EADTU, Lisboa.

associada ao **aperfeiçoamento das ciências da educação**, tiveram como consequência a criação de condições objectivas para **aumentar o potencial do ensino a distância**, permitindo-lhe melhorar os **materiais de formação** e tirar partido das **novas redes de telecomunicações** possibilitadas pela telemática e pelos satélites de comunicações⁴³⁶.

Sobre este assunto a informação é excepcionalmente abundante. Bastará dizer que nos últimos anos se têm desenvolvido diversos **programas de âmbito europeu**, como o COMETT (1986), o ERASMUS (1988), o DELTA (1988), o EuroPACE (1988), o LINGUA (1989) e o TEMPUS (1990), que têm vindo a potenciar a capacidade europeia para desenvolver a oferta de formação a distância.

Também **a criação de redes europeias**⁴³⁷ como a Associação Europeia de Universidades de Ensino a Distância (EADTU-1987), a Rede Europeia de Aprendizagem Aberta (SATURN-1987), a Associação de Utilizadores de Satélites em Programas de Formação e de Educação (EUROSTEP-1989) e a Rede Europeia de Educação a Distância (EDEN-1991), **têm vindo a criar um novo tecido de cooperação entre os diversos Estados, e entre uma multiplicidade de organizações públicas e privadas, académicas e empresariais**, cujos resultados estão ainda longe de se adivinharem, fazendo-nos dar razão a Edgar Morin que defende estarmos a entrar na Idade do Ferro Planetária⁴³⁸.

Este processo de cooperação teve recentemente um significativo desenvolvimento qualitativo a partir de um encontro realizado em Budapeste em Maio de 1990 sob o patrocínio do International Council for Distance Education (ICDE)⁴³⁹, com o apoio institucional da AECS e da EADTU e ajuda financeira da Comissão Europeia.

Nesse encontro foi aprovada uma declaração conhecida pela **Plataforma de Budapeste**, com um comprometimento colectivo de cooperação entre redes e instituições existentes, entre o sector público e o sector privado, entre sistemas académicos a distância e presenciais e entre países do Ocidente e do Leste europeu, no sentido de potenciar os recursos existentes através de uma intensa

⁴³⁶ Em 1989, por exemplo, foi lançado o satélite Olympus, pela Agencia Espacial europeia, cuja missão é facilitar as comunicações dos sistemas de educação e formação.

⁴³⁷ A primeira rede exclusivamente europeia foi a Association of European Correspondence Schools (AECS) que data de 1968. Todavia, é a partir de metade dos anos oitenta que esta solução organizacional surge em quantidade e diversidade. Cfr. Ljosa, *op. cit.*, pp. 16 e sgs.

⁴³⁸ Morin, E. et al (1991), *Os problemas do fim de século*, Notícias, Lisboa, pp. 17 a 23.

⁴³⁹ O ICDE sucedeu ao ICCE nascido nos anos trinta, constituindo actualmente o verdadeiro forum mundial das instituições de ensino e formação a distância. Para se fazer uma ideia desta função, bastará dizer que na Conferência efectuada em Bangkok, em 1992, estiveram presentes delegados de 50 países discutindo sobre a educação a distância para o século XXI. Numa linha de maior operacionalização, foi criado o Conselho de Chefes de IEDs, etendo-se realizado uma primeira reunião em Lisboa, em Outubro de 1993, Cfr. Sewart, D. (1988), *Report on the ICDE World Conference*, ICDE, Bolletín vol. 18, pp. 10-11; e Vários (1992), *Distance education for the twenty- first century - Conference abstracts*, ICDE/STOU, Nonthaburi (Tailândia).

cooperação⁴⁴⁰.

No seguimento da estratégia definida em Budapeste, em Maio de 1992, e de acordo com o programa da presidência portuguesa, reuniram-se em Coimbra sessenta e seis peritos de diversos operadores de ensino e formação a distância, com o objectivo de discutir uma estratégia europeia neste domínio a partir de um estudo elaborado por Armando Rocha Trindade⁴⁴¹.

Uma vez traçado um quadro necessariamente incompleto da situação do ensino superior e da formação na Europa, olhemos resumidamente para os quatro países que dispõem de maior corpo discente - à excepção de Espanha sobre a qual adiante faremos referência detalhada - o Reino Unido, a Suécia, a Holanda e a Alemanha.

Reino Unido

Os indicadores de referência sobre o Reino Unido, apresentam-nos um dos países mais desenvolvidos da actualidade:

- População: 57.5 milhões de habitantes (1991)
- TMM5: 9%0 (1991)
- Taxa de natalidade: 14%0 (1991)
- PNB per cap: 16100 US\$ dol (1990)
- Esperança média de vida ao nascer: 76 anos (1991)
- Taxa de alfabetização de adultos: 99% (1990).

O ensino a distância não é aqui novo, tendo pelo menos cento e trinta anos de existência, de acordo com Rumble e Keegan⁴⁴².

O ensino superior a distância, por seu turno, parece iniciar-se com a criação da Universidade de Londres, em 1836, instituição *sui generis*, uma vez que tinha por função exclusiva fazer exames e conferir graus, não lhe competindo leccionar matérias. O ensino propriamente dito, de acordo com o sistema então montado,

⁴⁴⁰ Ljosa, *op. cit.*, pag. 20.

⁴⁴¹ Trindade, A.R. (1992), *Distance education for Europe. Terms of reference for a european distance education structure*, Universidade Aberta textos base n.º 44 (1.ª ed.), Lisboa. A reunião não foi conclusiva, parecendo desenharem-se duas tendências: uma, para a criação de uma mega- rede europeia, capaz de estimular uma estratégia a nível continental; outra, defendendo claramente a livre competição, deixando ao mercado a regulação do sistema. Sobre esta última perspectiva vide Tribolet, José (1992), *Political issues: Free competition vs. meganetwork operation*, in Trindade, A.R., *op. cit.*, (2.ª ed.), pag. 227 e sgs. Sobre as consequências do mercado interno europeu vide Meed, John (1990), *1992: the impact of the internal european market on open learning*, in Open Learning, Vol 5, n.º 1, Fev.º 1990.

⁴⁴² Rumble, G. e Keegan, D. (1982), *Distance teaching at university level*, in Rumble, G. e Keegan, D. (1982), *The distance teaching universities*, *op. cit.*, pag. 15.

seria feito por instituições autorizadas por aquela universidade, que tinham autonomia para leccionar mas não para avaliar os estudantes.

A partir de 1858, este sistema foi ainda mais aberto, possibilitando, a qualquer pessoa que obtivesse aprovação num exame de entrada (Matriculation Examination) e pagasse as respectivas propinas, a admissão a exames para a obtenção de graus universitários. Este novo quadro normativo estimulou o nascimento de muitas instituições vocacionadas para o ensino a distância, bem como o crescimento de matrículas independentes.

Em 1898, dá-se uma nova transformação, acrescentando-se uma valência de ensino na Universidade de Londres, o que permitiu a criação do estatuto de “aluno interno”. Desde então este sistema misto manteve-se. Na altura em que começou a funcionar a Open University (1970), o peso dos estudantes externos no total de estudantes era de um terço, residentes no país e em diversas regiões da comunidade britânica, em regime de auto-aprendizagem pura ou apoiados em diversas instituições de que auferiam serviços tutoriais.

Desde então, observou-se no Reino Unido um acréscimo de oferta e procura neste domínio: o inquérito da Fern assinala, em 1989, dezoito IEFDs das quais dez ofereciam programas de ensino superior a duzentos e trinta e dois mil estudantes, com uma oferta de mais de mil disciplinas de vários níveis académicos abrangendo um leque extenso de conteúdos científicos.

Pela sua condição singular no contexto do sistema mundial de ensino a distância, quer por se tratar de uma instituição pioneira, quer pela elevada qualidade dos seus resultados, a Open University criada em 1969, sem dúvida a maior das instituições do Reino Unido, requer uma reflexão um pouco mais detida⁴⁴³.

A sua sede é em Milton Keynes, um complexo urbano de serviços situado a cerca de sessenta quilómetros a Norte de Londres, entre Oxford e Cambridge onde, em finais dos anos sessenta, o governo trabalhista quis criar uma cidade nova, virada para o desenvolvimento de novas tecnologias⁴⁴⁴. A sua localização, pode constituir indicador da **forte vontade política que subjaz à sua fundação**.

Ao longo da sua vida institucional, esta universidade tem vindo a alargar extraordinariamente a sua oferta: em 1989, já dispunha de um leque de 318 disciplinas, integradas em diversos programas formais, não formais e livres, de

⁴⁴³ Para isso socorrer-me-ei não só das fontes que tenho utilizado para os outros países, mas também dos dados que colhi no local, em 1990, no decorrer de duas visitas de estudo em que participei.

⁴⁴⁴ De acordo com fontes recentes, 2500 empresas nacionais e multinacionais escolheram Milton Keynes como local de laboração, oferecendo, no início dos anos noventa, cerca de sessenta mil postos de trabalho. Cfr. Vários (s/d), *Milton Keynes*, Milton Keynes Development Corporation, Milton Keynes.

Ciências de Educação, Humanidades, Ciências Sociais, Economia e Gestão, Agronomia, Matemática, Engenharia e Ciências, conferindo todos os graus académicos da Universidade britânica bem como diplomas de formação contínua ou simples certificados para os cursos livres⁴⁴⁵.

De acordo com Harry⁴⁴⁶, no início dos anos noventa a UKOU tinha cerca de 170 mil estudantes, dos quais 96 mil (54.7%) em regime de formação contínua, produzindo cerca de 6 mil diplomados por ano, o que corresponde a 9% de todos os diplomados com cursos superiores da Grã-Bretanha.

Com um orçamento para 1990 de 105 milhões de libras, financiado pelo governo, por instituições privadas e pelas receitas advindas do pagamento das propinas, a UKOU tem vindo a apostar desde o início, num ensino de alta qualidade, baseado em materiais com suporte multimédia, e numa vasta rede de centros de apoio. Uma das chaves do seu êxito parece ser o facto de terem montado um bom sistema de planeamento, possuindo um plano com horizonte de cinco anos para além do plano anual⁴⁴⁷.

Todavia, de acordo com os nossos entrevistados, parece que as dificuldades de natureza financeira têm vindo a aumentar nos últimos anos, podendo considerar-se dois períodos distintos:

- no primeiro, que decorreu durante a administração trabalhista e que correspondeu aos 10 primeiros anos de existência, a UKOU desenvolveu-se sem grandes dificuldades financeiras, uma vez que os seus objectivos estavam em consonância com as prioridades governamentais;
- no segundo, correspondente à vigência do governo conservador, a UKOU sofreu as consequências da política de restrições orçamentais que alargaram o fosso entre as necessidades existentes e o orçamento disponível para lhes fazer face.

Em termos de **modelo organizacional**, a UKOU tem uma estrutura mista:

- **No que respeita à produção de cursos e disciplinas foi concebida para funcionar por projectos.** O conceito aglutinador é o de **equipa de projecto de disciplina (Course-team)**, constituída por cinco elementos:
- **Autor(es)**, responsável(is) pela concepção, organização dos conteúdos, coordenação do ensino e da avaliação.

⁴⁴⁵ Muitos cursos livres são de iniciativa dos centros locais e visam contribuir para a formação de cidadãos capazes de dinamizar processos de organização e desenvolvimento comunitário (ex: formação de amas, apoio domiciliário, preparação de estilos de vida para reformados, economia da energia, educação para a saúde, etc).

⁴⁴⁶ Harry, Keith (1991), *Distance education in Europe: a survey*, op. cit., pp. 78-79.

⁴⁴⁷ Informações colhidas na entrevista com Brian Ramsden (Planning Officer).

- **Gestor do projecto**, com responsabilidades de planeamento, organização e controlo incluindo o domínio administrativo.
- **Produtor**, com funções de ligação entre o autor e o realizador.
- **Realizador**, que coordena a equipa técnica.
- **Editor**, responsável pela edição e distribuição dos materiais da cadeira, incluindo os de avaliação.

No processo de criação e desenvolvimento de uma disciplina, qualquer *course-team* está sujeito a **dois critérios orientadores**, o critério da qualidade e o critério da adequação.

O **critério da qualidade**, determina que o produto final deverá ter a máxima qualidade possível de obter, de acordo com os recursos científicos, técnicos e económicos, bem como com o tempo disponível para a construção do projecto que é em regra de três anos.

Por seu turno, o **critério de adequação**, obriga a uma permanente preocupação em adequar o produto final ao público-alvo e aos objectivos da disciplina, quer em termos de discurso científico, quer mediático. Este critério pretende evitar o que alguns autores apelidam de novo-riquismo tecnológico, que leva o educador a privilegiar os media, fascinado pela sua novidade e diversidade, esquecendo os objectivos e o público-alvo.

Cada cadeira constitui um projecto concebido para um **horizonte de três anos**. A equipa de projecto não é somente responsável pela concepção da cadeira mas igualmente pela sua implementação ao longo do ciclo de vida previsto para o projecto.

Na fase de implementação, a dimensão do “course-team” reduz-se, transformando-se numa pequena equipa de acompanhamento e controlo, na generalidade constituída pelo gestor de projecto também com competências administrativas e pelo menos um académico da equipa de autoria responsável pela avaliação continuada do projecto.

Passado o ciclo de vida previsto para uma dada cadeira e chegado o momento de se refazer o curso, essa equipa constituirá o núcleo do futuro “course-team”, uma vez que os seus elementos são aqueles que melhor dispõem da informação necessária à redefinição curricular.

No que respeita às suas restantes missões, a UKOU tem uma estrutura clássica hierárquico-funcional, em três níveis de actuação - nacional, regional e local:

- **o campus central**, sediado em Milton Keynes, integra cinco faculdades (Artes, Ciências Sociais, Matemática, Ciências e Tecnologia), duas escolas (de Gestão e de Educação), um Instituto de Tecnologia Educacional, uma biblioteca, serviços administrativos de informações e de produção dos materiais, estúdios da BBC e serviço académico de computação;
- **no plano regional** existe uma rede de treze Centros Regionais, encabeçados por um director regional com funções de coordenação de ensino e dinamização cultural⁴⁴⁸;
- **a nível local**, um subsistema integrado por 250 centros de apoio (study centres), dispõe de materiais, equipamento de comunicações e visionamento, tutores⁴⁴⁹ e conselheiros⁴⁵⁰. Para além de centros de recursos e de comunicações, os centros de apoio dispõem de meios para a realização de sessões presenciais, uma vez que algumas cadeiras incluem no seu programa as chamadas *Summer Schools* e/ou *Weekend Schools*, módulos de carácter presencial de matérias normalmente práticas (trabalho de laboratório, dinâmica de grupos, seminários, etc.).

As taxas de abandono inicial e de sucesso variam com os programas, situando-se entre os 12 e os 28% e, entre os 66 e os 72%, respectivamente.

Suécia

Com uma população que não chega aos nove milhões de habitantes (8.6 milhões de habitantes em 1991), uma taxa de mortalidade de menores de 5 anos de apenas 5‰ (1991), uma taxa de natalidade de 14‰ (1991), um PNB per cap de 23660 US\$ dol (1990), uma esperança média de vida ao nascer de 78 anos (1991) e uma taxa de alfabetização de adultos de 99% (1990), a Suécia é um dos países mais desenvolvidos da actualidade.

O ensino a distância teve, desde cedo, uma grande importância neste país, dadas as características geográficas do território. No início dos anos oitenta, o inquérito da UNU inventariou onze IEFDs, públicas e privadas, quatro das quais ofereciam programas de ensino superior⁴⁵¹ a setenta e quatro mil estudantes. Todavia, de acordo com Harry⁴⁵², muitas mais deverão existir, uma vez que quase todas as instituições de ensino superior oferecem programas de ensino a distância.

⁴⁴⁸ Cfr. n.º 3 do Student Handbook 1990.

⁴⁴⁹ O *tutor*, tem a missão de auxiliar o estudante no que respeita aos conteúdos específicos das disciplinas e de fazer a avaliação contínua dos seus progressos.

⁴⁵⁰ O *conselheiro* (counselor) desempenha funções de consultor metodológico e de referência securizante do estudante.

⁴⁵¹ Perry, W. (1983), *op. cit.*, anexo 3.

⁴⁵² Harry, K. (1991), *op. cit.*, pp. 70-71.

A oferta abrange cerca de cento e cinquenta disciplinas cobrindo diversos níveis de ensino, e abrangendo diversas áreas curriculares.

Os media utilizados, abrangem todos os suportes conhecidos, estando a investir-se cada vez mais no suporte informático, quer sob a forma de pequenas estações de trabalho autónomas, quer ligadas à rede, propiciando sistemas de comunicação interactiva em tempo real (conferência por computador) quer em diferido (correio electrónico).

O ensino assenta na auto-aprendizagem. Algumas disciplinas dispõem de apoio presencial (facultativo ou obrigatório consoante a disciplina), na rede de centros de apoio existente.

A taxa de abandono inicial é de 40%, enquanto que a taxa de sucesso ronda os 30%⁴⁵³.

Holanda

Tal como os países que acabamos de observar, a Holanda encontra-se no grupo dos países mais desenvolvidos do planeta, como o conjunto dos indicadores escolhidos indicia:

- População: 15.1 milhões de habitantes (1991)
- TMM5: 8%0 (1991)
- Taxa de natalidade: 13%0 (1991)
- PNB per cap: 17320 US\$ dol (1990)
- Esperança média de vida ao nascer: 77 anos (1991)
- Taxa de alfabetização de adultos: 99% (1990)

À semelhança do que se passou noutros países da região, o ensino a distância desenvolveu-se desde finais do século passado, tendo a sua necessidade vindo a ser interiorizada, gradualmente, na opinião pública holandesa. Talvez por isso, o inquérito da UNU de 1983 assinalasse já 43 instituições de ensino e formação a distância, número apreciável para um país de dimensão geográfica tão reduzida.

Esta atmosfera social favorável, conjugada com as novas necessidades de ensino e formação determinadas pela conjuntura económica e social da primeira metade dos anos oitenta, fizeram convergir os pontos de vista e as decisões do governo e das várias instituições de ensino superior, no sentido de criar uma instituição de ensino superior a distância.: Com efeito, quer políticos quer académicos reconheciam a

⁴⁵³ Doerfert (1989), *op. cit.*, pag. 327.

necessidade de um sistema complementar ao tradicional que, não só permitisse à população trabalhadora um melhor acesso ao ensino superior, mas também funcionasse como uma espécie de laboratório pedagógico do sistema educativo, inserindo novas formas de ensinar e aprender, aproveitando ao máximo as novas tecnologias de informação.

É neste contexto que é criada a Open Universiteit, **nascendo como uma instituição desejada**, o que lhe garantiu desde logo a enorme vantagem estratégica de se poder concentrar na sua principal missão, sem necessitar de gastar energias desnecessárias em políticas de legitimação institucional⁴⁵⁴.

A sua localização é significativa: de facto, de acordo com os nossos informadores, a escolha de Heerlen, uma pequena cidade situada na zona Sul do país a cerca de quinze quilómetros da (duplamente) histórica cidade de Maastrich, foi determinada pelo facto de aquela zona viver, à época, uma grave crise económica e social, pelo que mereceu cuidados políticos especiais.

Toda a estratégia educativa da Open Universiteit foi assim condicionada por esta conjuntura inicial, permitindo-lhe investir fortemente na inovação educativa mantendo padrões de exigência académica semelhantes aos das outras universidades⁴⁵⁵. O orçamento em 1991 foi de 36 milhões de ECUs, essencialmente financiado pelo Estado (70-80%), com o complemento da venda de materiais educativos e pelo pagamento de propinas.

Segundo nos foi referido, a chave do grande êxito desta universidade, resulta duma **gestão equilibrada das três subculturas organizacionais em presença**:

- a **subcultura académica**, que tem tendência a privilegiar os conteúdos dos currículos e o seu rigor científico;
- a **subcultura pedagógica/tecnológica** que, tende a sublinhar a qualidade da mediatização (estética e comunicacional); e
- a **subcultura burocrática**, mais sensível aos prazos e aos custos, e a critérios legais e financeiros.

Esta estratégia baseia-se na convicção de que, uma Universidade Aberta é, simultaneamente, uma escola e uma empresa e como tal deve ser gerida

⁴⁵⁴ À semelhança do que aconteceu com a parte referente ao Reino Unido, para além de fontes documentais utilizei dados que recolhi localmente em 1990.

⁴⁵⁵ De acordo com os nossos informadores, na OU, um diploma está calculado para 5400 horas de estudo, o que implica 4 anos de estudo a tempo inteiro, podendo o estudante cumprir o programa até ao limite máximo de 6 anos, em módulos de 200, 100 e 50 horas. A **legitimação** dos cursos, é feita por figuras importantes do mundo académico, indicadas por um comité científico. Várias cadeiras têm diversos autores e conselheiros exteriores.

adequadamente, tendo em conta que os benefícios da aprendizagem não podem fazer a instituição incorrer em prejuízos financeiros.

Em função desta política, a procura cresceu extraordinariamente, atingindo em 1991 cerca de 54 mil estudantes, ou seja, cerca de 36 estudantes por dez mil habitantes ou ainda, o que é mais significativo, 186 estudantes por dez mil habitantes maiores de 16 anos⁴⁵⁶.

Existem 2 tipos de estudantes: os **campus students** e os **contract students**. Os primeiros, seguem programas padronizados, formais, se bem que cerca de 2/5 deles só estejam inscritos numa cadeira. Os segundos, como o nome indica, têm uma relação contratual personalizada com a Universidade com o objectivo de atingirem certas metas específicas. Entre os segundos, foram-nos referidos alguns grupos especiais, com os quais há uma relação um pouco mais personalizada por parte dos tutores e conselheiros:

- deficientes
- reclusos
- estrangeiros a residir na Holanda
- holandeses a residir no estrangeiro.

A estrutura interna da OU é relativamente análoga à da UKOU, organizada por projectos, no que respeita à produção dos materiais e, com uma macro-estrutura clássica, para o trabalho quotidiano, assente em dois níveis:

- a nível central, tem sete faculdades⁴⁵⁷, diversos serviços e um centro de tecnologia educacional⁴⁵⁸;
- a nível local, possui uma rede de 24 centros de apoio com valências semelhantes às do Reino Unido (18 na Holanda e seis na zona flamenga da Bélgica)⁴⁵⁹.

O ensino ministrado, é centrado na auto-aprendizagem. A grande preocupação

⁴⁵⁶ Harry, K. (1991), *op. cit.*, pp. 50.

⁴⁵⁷ Direito, Economia, Gestão e Administração, Ciências técnicas, Ciências Naturais, Ciências Sociais, e Ciências Culturais.

⁴⁵⁸ O Centro de Tecnologia Educacional desempenha um papel importante quer na produção directa de material, quer na formação das equipas de autoria em matéria de mediatização. A equipa do CTE holandês, que tem entre 30 e 50 pessoas, 25 dos quais tecnólogos, para além das tarefas enunciadas, produz materiais sob encomenda, para empresas e diversas escolas.

⁴⁵⁹ A rede de Centros de Apoio foi montada tendo em conta o critério de que o estudante nunca tenha de andar mais de 30 km para se deslocar a um Centro de Apoio. Os centros estão situados em edifícios da OU, ou alugados a outras instituições, caso do de Roterdão que funciona num edifício da Igreja. Cada Centro de Apoio tem, em regra 1 director, 12 a 25 tutores a part-time, podendo alguns trabalhar em mais que um Centro, com horários que variam entre 5 e 30 horas semanais e, conselheiros a part-time com horários sempre superiores a 20 horas.

investida na produção de materiais de alta qualidade, associada ao forte investimento na formação contínua de trabalhadores mais velhos, teve como consequência uma fraca preferência dos estudantes pelos sistemas de apoio presencial disponíveis.

Os seus materiais, em todos os suportes actualmente usados, não utilizam, no entanto, a rádio e a televisão como veículos de difusão. Esta última é usada apenas como meio de publicitar a oferta da OU e como instrumento de difusão da imagem institucional⁴⁶⁰.

Um aspecto relevante na sua política de mediatização, é a forte aposta no disco compacto interactivo (CDI), fruto de uma aliança institucional com a Philips⁴⁶¹ o que, juntamente com os fortes investimentos que a OU tem feito nas tecnologias de informação, parecem ser as duas principais tendências de desenvolvimento da sua estrutura mediática.

Um outro aspecto a realçar e que novamente mostra a forte adequação da Open Universiteit à mudança, é a estruturação dos curricula em pequenos módulos de cem e mesmo de cinquenta horas, o que permite não só uma flexibilização do processo de aprendizagem do estudante, mas também uma mais fácil actualização dos módulos de ensino. Este aspecto é particularmente importante, tendo em conta a forte aposta na formação contínua: de acordo com os dados colhidos por Harry, desde a sua fundação até 1991, a OU já emitiu 100 mil certificados de cursos livres, tendo emitido, só naquele ano, mais de 30 mil⁴⁶².

Outro aspecto interessante do posicionamento da OU, é a sua assunção como instituição produtora de produtos educativos:

*(...) "About 35% of students who take a first course do not really begin studying, are only interested in the course materials and not in a certificate, or drop out at an early stage but want to keep the materials"*⁴⁶³.

O sistema de avaliação, revela também alguns aspectos inovadores, existem três épocas de exames, que são efectuados nos centros de apoio. Os resultados são enviados por carta 6 semanas depois, podendo os estudantes dispor duma informação não oficial, através do respectivo tutor, cerca de uma semana depois do exame. Não há exames para melhoria de nota. Em certas cadeiras, o

⁴⁶⁰ A OU tem 40 horas anuais, que utiliza com spots de 4 minutos. Os nossos informadores revelaram-nos que, em 1988, a OU estima ter recebido 15 mil encomendas de manuais, em virtude de ter feito uma campanha usando esses spots junto ao tempo de antena televisivo do futebol.

⁴⁶¹ À semelhança da que a Open University do Reino Unido havia feito anos atrás com a BBC, o que lhe permitiu apostar fortemente em emissões de alta qualidade.

⁴⁶² Harry, K.(1991), *op. cit.*, pp. 50.

⁴⁶³ Doerfert (1989), *op. cit.*, pag. 281.

estudante pode marcar o dia que quiser para fazer o seu exame, sendo possível criar informaticamente o enunciado do exame a partir de uma base de dados pré-existente.

Este sistema só é possível, devido a um engenhoso processo de construção de questões. A OU tem contratos com professores conceituados das várias universidades que produzem propostas de questões para exame de acordo com os programas da OU.

Tais propostas são seguidamente avaliadas pelo staff de cada Faculdade da OU, que compra as perguntas que entender pertinentes por um preço de cerca de dois contos por pergunta. Foi-nos referido que cada cadeira deve ter cerca de mil perguntas em stock por cada cem horas de aprendizagem, devendo ser pelo menos 60% de múltipla escolha.

Na OU, 50% dos estudantes inscritos nas cadeiras, concluem a aprendizagem com êxito. Contrariamente a outras Universidades, existem muitos estudantes inscritos apenas numa cadeira (entre 35 e 40%), o que implica que, do total de inscritos na OU, 20% terminam apenas uma cadeira.

No que respeita a diplomados, 5 a 10% dos inscritos adquirem o grau. A partir destes dados, alguns dos nossos interlocutores da OU concluíam que, aquela instituição, dado ter um acesso muito mais aberto que a UKOU, atrai muito mais estudantes mas por isso mesmo, tem taxas de desistências bastante superiores.

Alemanha

Terminamos este percurso, fazendo uma breve descrição do ensino superior a distância na Alemanha, país que, como é sabido, passou no último meio século por profundas mudanças de natureza política e social:

- numa primeira fase, passou de grande potência imperialista a país derrotado e ocupado;
- seguidamente, veio a reconstrução social e económica, apoiada estrategicamente pelas potências vencedoras, pagando o custo de ser transformada em fronteira ideológica da guerra fria, concretizado na sua mutilação em dois Estados de soberania limitada;
- com o fim da bipolarização, e com o desenvolvimento da política de perestroika, atravessou a fase do estilhaçar eufórico do Muro, logo seguida da constatação da crua realidade, um país com uma estrutura dualista: de um lado, a antiga RDA, com fortes problemas de desorganização social, de anomia e de comportamento desviado; do outro, uma Alemanha próspera, temendo ser demograficamente

invadida pelos seus concidadãos dos Estados Orientais. Esta situação, faz prever estar ainda longe o dia da liquidação da factura da reunificação.

Apesar de toda esta fortíssima dinâmica, a Alemanha é, actualmente, uma das grandes potências mundiais, como os indicadores que se seguem tenuemente indiciam:

- População: 79.8 milhões de habitantes (1991)
- TMM5: 9%0 (1991)
- Taxa de natalidade: 11%0 (1991)
- PNB per cap: 22320 US\$ dol (1990)
- Esperança média de vida ao nascer: 76 anos (1991)
- Taxa de alfabetização de adultos: 99% (1990).

O ensino a distância, reflecte a História recente do país, desenvolvendo-se de modo diferente nos territórios orientais e ocidentais. No início dos anos oitenta, Perry assinalava a existência de treze IEFDs na República Democrática Alemã e cem na República Federal⁴⁶⁴.

Na zona da antiga **República Democrática Alemã**, o sistema de ensino superior a distância desenvolveu-se a partir dos anos cinquenta, com um formato próprio a que Keegan e Rumble denominam “modelo de consulta” (consultation model). Tratava-se de um programa, misto de ensino presencial e a distância, em vigor em trinta das cinquenta universidades existentes no país, coordenadas, por uma organização central sediada em Dresden⁴⁶⁵.

Este modelo era estimulado pela legislação vigente, que facultava aos trabalhadores uma dispensa remunerada de serviço, entre 36 e 48 dias por ano consoante os cursos, para poderem frequentar as sessões presenciais da universidade.

Apesar não ter tido os resultados esperados, devido à falta de incentivos financeiros do Estado às empresas o que as fazia reagir à falta dos seus empregados, em 1980 ainda estavam matriculados neste programa cerca de quinze mil estudantes, o que equivalia a 11.5% do total dos estudantes universitários do país, estimando-se que através dele tenham sido diplomados cerca de noventa mil pessoas entre 1950 e 1975⁴⁶⁶.

Na zona da antiga **República Federal Alemã**, o ensino superior a distância

⁴⁶⁴ Perry, W. (1983), *op. cit.*, anexo 3.

⁴⁶⁵ Rumble, G. e Keegan, D. (1982), *Distance teaching at university level*, in Rumble, G. e Keegan, D. (1982), *The distance teaching universities*, *op. cit.*, pag. 21.

⁴⁶⁶ *Idem*, pag. 23.

desenvolveu-se bastante a partir da criação, em 1974, da FernUniversität, em Hagen (Estado da Vestefália), calculando-se, no entanto, haver sistemas de ensino superior a distância, montados em outras onze universidades⁴⁶⁷.

Inicialmente com uma dimensão limitada ao Estado onde se localizava, **a Fern veio rapidamente a ganhar peso nacional**, sobretudo pela sua utilidade em resolver a questão dos *numerus clausus* em cursos de oferta reduzida. São disto exemplo, os de administração e de informática. **Mais tarde veio a ganhar importância internacional**, através da criação de centros de apoio no estrangeiro⁴⁶⁸ e da colaboração, cada vez maior, em programas e redes internacionais quer no Leste (Ex: TEMPUS e EDEN) quer no Ocidente (Ex: Master's em Business Administration promovido pela EADTU). Em 1991, tinha um orçamento de 80 milhões de marcos dando apoio a quase quarenta e cinco mil estudantes, calculando-se que, desde o seu nascimento até àquela data se tivessem diplomado cerca de 150 mil.

A sua oferta está sobretudo virada para os estudos superiores e para a formação profissional, abrangendo cerca de novecentas disciplinas integradas nas áreas de Ciências de Educação, Humanidades, Ciências Sociais, Direito, Economia, Matemática, Ciências e Engenharia.

Tendo os materiais de aprendizagem em todos os suportes habituais, esta universidade tem, no entanto, desenvolvido pesquisa no domínio da aplicação das novas tecnologias de informação ao ensino a distância, nomeadamente no campo do teletexto, correio electrónico, conferência computadorizada e video conferência.

A sua estrutura interna é bastante clássica, organizada em Faculdades. Possuindo uma rede de centros de apoio, a sua frequência não é obrigatória, sendo o processo de aprendizagem assente predominantemente no trabalho independente do estudante, à excepção das sessões práticas e laboratoriais.

A taxa de abandono inicial estimada em 1989, era entre 30 a 50% enquanto que a taxa de sucesso rondava os limites de 20 a 30%.

3. UM OLHAR DE OUTRO ÂNGULO

A digressão que acabamos de completar, se nos permite ficar com uma ideia global do ensino a distância no mundo contemporâneo, pode ofuscar a nossa análise por

⁴⁶⁷ Cfr. Harry, K. (1991), *op. cit.*, pag. 23

⁴⁶⁸ Por exemplo na Áustria e na Hungria. Neste último país o centro de Budapeste foi montado ao abrigo de um consórcio com a OU da Holanda. Cfr. Harry, K. (1991), *op. cit.*, pag. 25.

excesso de informação descritiva. Impõe-se, por isso, olhar esta realidade de outro ângulo, a fim de ganharmos outra perspectiva. Nesse sentido, as páginas que se seguem, pretendem apresentar o ensino a distância de acordo com as seguintes variáveis: os contextos que envolvem os sistemas de ensino a distância; a procura; a oferta; os sistemas organizacionais e os resultados.

QUADRO 2.2 – Dimensão da população dos países analisados

PAÍS	POPULAÇÃO (MILHÕES)
República Popular da China	1 170.0
Índia	853.1
Estados Unidos da América	252.6
Indonésia	187.7
Brasil	151.5
Nigéria	112.2
Alemanha	79.8
Reino Unido	57.5
Turquia	57.2
Tailândia	55.4
República da África do Sul	38.9
Colômbia	32.9
Canadá	27.0
Tanzânia	26.9
Argélia	25.7
Venezuela	19.8
Sri Lanka	17.4
Austrália	16.9
Holanda	15.1
Zimbabwe	10.3
Suécia	8.6
Papua / Nova Guiné	4.0
Costa Rica	3.1
Fiji	0.7

Fonte: *Situação mundial da infância*, UNICEF, 1993.

3.1. OS CONTEXTOS

A primeira sensação que nos fica dos vinte e quatro países que acabámos de percorrer, é que se trata de um grupo extraordinariamente heterogêneo,

abrangendo todo o leque existente de estádios de desenvolvimento, o que confere ao fenómeno do ensino a distância uma universalidade digna de sublinhar. Recordemos alguns dados que comprovam esta heterogeneidade:

QUADRO 2.3 – Taxas de mortalidade de menores de cinco anos, de natalidade e esperança média de vida dos países analisados

PAÍS	TMM5 (N/1000)	TN (N/1000)	EMV (ANOS)
Suécia	5	14	78
Holanda	8	13	77
Alemanha	9	11	76
Canadá	9	14	77
Reino Unido	9	14	76
Austrália	10	15	77
Estados Unidos da América	11	16	76
Costa Rica	18	27	76
Colômbia	21	25	69
Sri Lanka	21	21	71
República Popular da China	27	21	70
Fiji	30	25	71
Tailândia	33	21	69
Venezuela	43	27	70
Argélia	61	34	66
Brasil	67	24	66
República da África do Sul	72	32	62
Papua / Nova Guiné	79	34	55
Indonésia	86	27	62
Zimbabwe	88	41	56
Turquia	89	29	67
Índia	126	30	60
Tanzânia	178	48	51
Nigéria	188	46	52

Fonte: *Situação mundial da infância*, UNICEF, 1993.

Quanto à **dimensão da população**, observa-se que varia desde os 1 170 milhões de habitantes da República Popular da China, até aos 732 mil habitantes das ilhas Fiji, (vide quadro 2.2), não parecendo registar-se qualquer relação entre esta variável e a presença ou não de sistemas de ensino a distância.

No respeitante às **taxas de mortalidade de menores de cinco anos e de natalidade bem como à esperança média de vida**, observa-se que esta amostra intencionalmente escolhida abrange um leque extremamente diversificado de países, que se podem agrupar em quatro diferentes estádios de desenvolvimento, de acordo com o valor da sua TMM5.

Assim, e seguindo os critérios da UNICEF, sete dos países da nossa amostra apresentam baixas taxas de mortalidade de menores de cinco anos, a que correspondem baixas taxas de natalidade e de esperança média de vida elevada.

QUADRO 2.4 – Produto Nacional Bruto per capita dos países analisados

PAÍS	PNB (US\$DOL)
Suécia	23660
Alemanha	22320
Estados Unidos da América	21790
Canadá	20470
Holanda	17320
Reino Unido	16100
Austrália	14360
Brasil	2680
Venezuela	2560
República da África do Sul	2530
Argélia	2060
Costa Rica	1910
Fiji	1770
Turquia	1630
Tailândia	1420
Colômbia	1240
Papua / Nova Guiné	860
Zimbabwe	640
Indonésia	570
Sri Lanka	470
República Popular da China	370
Índia	350
Nigéria	270
Tanzânia	120

Fonte: *Situação mundial da infância*, UNICEF, 1993

Dos restantes, seis países apresentam uma TMM5 média, oito registam uma TMM5 elevada, e três muito elevada, a que correspondem taxas de natalidade crescentes e esperanças médias de vida cada vez menores.

Esta sensação de universalidade, repete-se ao olharmos para o quadro 2.4, que representa o Produto Nacional Bruto per capita de cada um destes países:

Com efeito, encontramos na nossa amostra três tipos de países com situações bem diferentes: sete com mais de 14000 dólares per capita, nove com uma capitação que varia entre 1200 e 2700 dólares e, oito com rendimentos inferiores a 900 dólares.

Finalmente, se comparássemos as taxas de alfabetização de adultos, encontraríamos a mesma situação dispersa⁴⁶⁹, o que parece mostrar que **esta modalidade de ensino tem-se espalhado por toda a parte independentemente do estágio de desenvolvimento dos países hospedeiros.**

3.2. A PROCURA

Vejamos seguidamente como se distribui a procura de ensino a distância, recorrendo para isso à distribuição dos corpos discentes.

Número de alunos inscritos por continentes e por países

Retomando os resultados do estudo da Fern, observemos a figura 2.12, em que se retrata, por continentes, a distribuição do número de alunos inscritos em programas de ensino superior e formação a distância: conforme se verifica, **a Ásia apresenta-se com um peso dominante**, com mais de 50% dos estudantes do universo inquirido, seguida da Europa com 22% e da América do Norte com cerca de 11%.

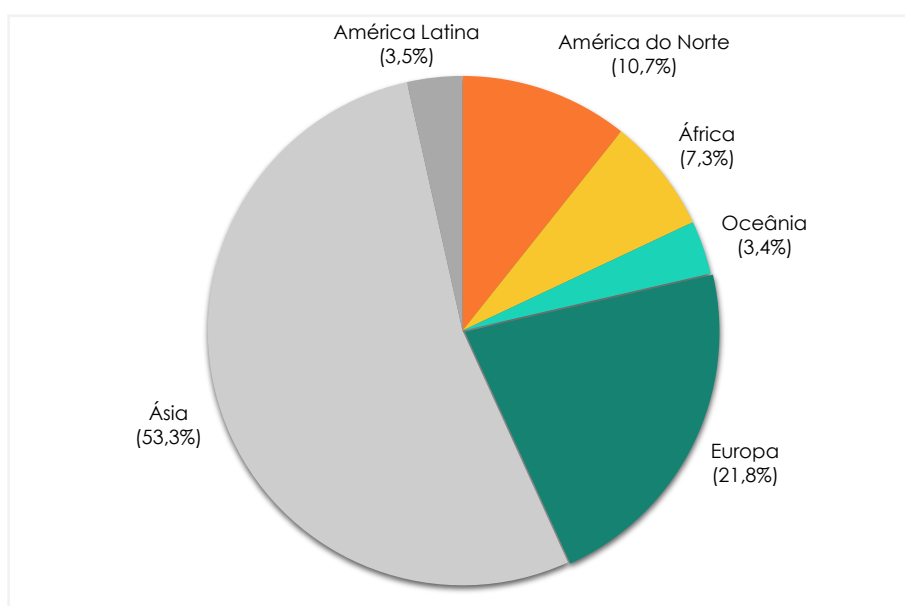
Comparando estes dados com os resultados do inquérito da UNU, observam-se as seguintes alterações ao longo dos cinco anos que distam entre os dois inquéritos:

- em termos absolutos, parece ter-se verificado um **acréscimo substancial da procura de ensino superior a distância**, uma vez que em 1984, o total de estudantes a distância de todas as instituições respondentes (de ensino superior ou não) era de perto de um milhão e novecentos mil, enquanto que em 1989, só os que estavam inscritos em instituições de ensino superior a distância já perfaziam três milhões e trinta mil⁴⁷⁰;

⁴⁶⁹ Não apresentei um quadro comparativo deste indicador, uma vez que as fontes que consultei não referem a taxa de alfabetização de adultos para os países mais ricos. Todavia, sendo de prever que nesses países a TAA se aproximará dos 100%, este indicador variará, nos 24 países descritos, entre esse valor e os 48%, valor da TAA da Índia.

⁴⁷⁰ Se considerarmos que apenas 47% das instituições inquiridas em 1984 ofereciam graus superiores, conclui-se que o número de estudantes de ensino superior era muito menor que o número global referido. Cfr. Perry (1984), *op. cit.*, pp. 8 e 11.

- em termos relativos, e não tomando em conta as diferenças percentuais mínimas, uma vez que podem ser devidas a pequenas alterações da estrutura do universo respondente, duas mudanças são visíveis na comparação dos dois inquéritos. Por um lado, parece ter-se verificado um **acréscimo de peso relativo dos estudantes de instituições asiáticas** que, de 8% em 1984, passam a 53% em 1989. Em contrapartida, **o peso relativo dos alunos dos outros continentes reduziu-se substancialmente, à excepção dos africanos que aumentaram ligeiramente** nesse intervalo de tempo.



Fonte: (1989) "Short Descriptions ...", op. cit..

FIGURA 2.12 – Distribuição do número de alunos inscritos em programas de ensino superior e formação a distância (ESFD) por continentes

A distribuição por continentes, utilizada pelo inquérito da UNU, se tem a vantagem de nos permitir uma panorâmica global da distribuição da procura, oferece o inconveniente de induzir o leitor a pensar que há uma espécie de homogeneidade continental, o que na realidade não se verifica.

Para ter uma ideia mais precisa da distribuição da procura vejamos o quadro 2.5, em que se apresentam os números de estudantes matriculados nos quinze países com maior corpo discente:

QUADRO 2.5 – Os quinze países inquiridos com maior número de alunos inscritos

PAÍS	F. (Milhares)	% do Total	% Acumulada
1.º Rep. Pop. da China	1000	33.0	33.0
2.º Reino Unido	232	7.7	40.7
3.º Estados Unidos	216	7.1	47.8
4.º Tailândia	200	6.6	54.4
5.º Turquia	141	4.7	59.0
6.º Espanha	120	4.0	63.0
7.º Canadá	109	3.6	66.6
8.º Argélia	80	2.6	69.2
9.º Índia	76	2.5	71.7
10.º Suécia	74	2.4	74.2
11.º Tanzânia	70	2.3	76.5
12.º Austrália	58	1.9	78.4
13.º Holanda	54	1.8	80.2
14.º Alemanha	45	1.5	81.7
15.º Indonésia	38	1.3	83.0
Total de als. do inq.	3030	100.0	

Fonte: (1989) “Short Descriptions ...”, op. cit..

A situação retratada, mostra bem as **assimetrias** existentes: **mais de metade dos estudantes de ensino superior e formação a distância estão em apenas quatro países** (R. P. China, Reino Unido, Estados Unidos e Tailândia), dois terços concentram-se em sete e, estes quinze países com mais alunos, abrangem mais de quatro quintos da população discente do mundo.

Outra forma de observarmos as assimetrias existentes, é **compararmos o número de estudantes de ensino superior a distância inscritos em cada um dos quinze países, com o peso demográfico das respectivas populações maiores de 16 anos**. Vejamos por isso o quadro 2.6:

QUADRO 2.6 – Peso relativo de estudantes de IESFD nos quinze países inquiridos com maior número de alunos inscritos

PAÍS	N.º ALS. (Milhares)	POP. (Milhões)	POP.> 16 (Milhões)	ALS./10 MIL HABS.
1.º Suécia	74	8.6	6.9	107
2.º Argélia	80	25.7	13.2	61
3.º Tanzânia	70	26.9	11.5	61
4.º Tailândia	200	55.4	37.2	54
5.º Canadá	109	27.0	20.7	53
6.º Reino Unido	232	57.5	45.4	51
7.º Austrália	58	17.3	13.1	44
8.º Turquia	141	57.2	35.0	40
9.º Espanha	88	39.0	31.7	28
10.º Holanda	33	15.1	12.0	28
11.º Rep. Pop. da China	1000	1170.4	813.2	12
12.º Estados Unidos	216	252.6	191.4	11
13.º Alemanha	45	79.8	65.0	7
14.º Indonésia	38	187.7	116.2	3
15.º Índia	76	863.2	519.5	2

Fontes: (1989) “*Short Descriptions ...*”, op. cit. (1993), *Situação mundial da infância*, UNICEF, Brasília

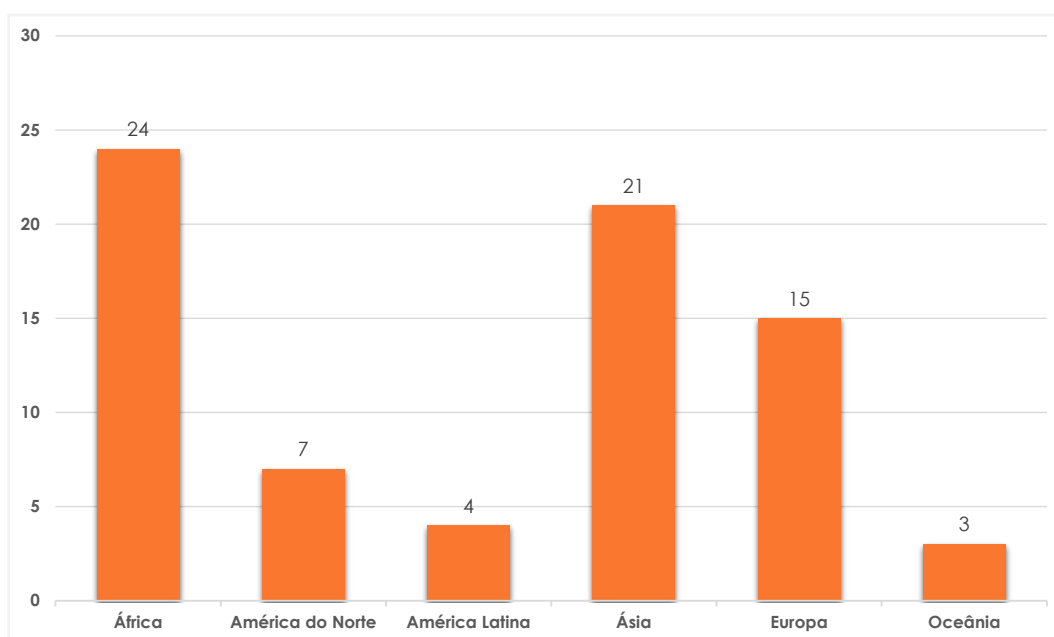
Como se observa, o peso dos estudantes inscritos em IESFDs, varia extraordinariamente nestes 15 países. Assim, dois países com um número de estudantes quase idêntico, como a Suécia e a Índia, têm índices de cobertura totalmente diferentes.

Número de estudantes por instituição

A relação entre o número de estudantes e o das IESFD de cada continente⁴⁷¹, permite-nos também afirmar que as soluções institucionais preconizadas foram bastante diferentes. Conforme se observa na figura 2.13, encontram-se duas distintas situações em termos mundiais:

⁴⁷¹ A análise instituição a instituição seria decerto mais rigorosa. No entanto, penso que para o efeito pretendido, i.é., demonstrar que a educação a distância se organiza de modo extremamente assimétrico pelas várias regiões do globo, far-nos-ia perder a dimensão de conjunto, criando uma situação de “ruído interpretativo”. Essa a razão porque me limitei a comparar as situações nos diversos continentes. Esta comparação, por outro lado, não deve ser levada demasiado longe, uma vez que a utilização das médias distorce a dispersão das situações.

- de um modo genérico, pode-se afirmar que **na Europa, Ásia⁴⁷² e África, as instituições de ensino superior a distância tendem a ter um número elevado de alunos**, correspondendo ao modelo de organização autónoma acima referido que, para ter rentabilidade, precisa de ter grande número de alunos;
- por seu turno, **nas Américas e na Oceânia, o número de estudantes por instituição é mais reduzido**, em virtude do modelo dominante ser o departamental.



Fonte: (1989) “Short Descriptions ...”, *op. cit.*.

FIGURA 2.13 – N.º médio de alunos por IESFD, por continentes (milhares)

Fazendo um “zoom” aos quinze países com mais estudantes, (quadro 2.7) observa-se isto mesmo, com a excepção da Indonésia, por motivos particulares⁴⁷³:

Como se verifica, o *ratio* de estudantes por instituição é maior nos sistemas autónomos, médio nos sistemas mistos e inferior nos formatos departamentais.

Aos mesmos resultados já havia chegado o inquérito da UNU, de cujos dados se pode concluir que 44% das instituições com modelo autónomo tinham mais de 5 mil estudantes, enquanto que apenas 7% das instituições com modelo departamental apresentavam essa dimensão⁴⁷⁴.

⁴⁷² Na Ásia, recorda-se que Perry havia observado que apenas 6 das 25 instituições inquiridas eram de natureza autónoma, ou seja 24%. No entanto, dada a dimensão gigantesca de algumas instituições asiáticas como a da Tailândia, bem como o interesse cada vez maior pelo modelo autónomo manifestado pelas organizações filiadas na AAOU, parece-me que a tendência deste continente será para este modelo.

⁴⁷³ A Universidade Terbuka da Indonésia, situa-se mais perto das suas parceiras asiáticas que das instituições da Oceânia, mantendo relações privilegiadas com as diversas IESFDs da AAOU, de que também faz parte.

⁴⁷⁴ In Perry, W., *op. cit.*, pag. 9.

Em resumo, podemos dizer que a procura de ensino superior e formação a distância tem vindo a crescer muito nos últimos anos, observando-se um particular aumento na Ásia. Apesar desta tendência geral, a sua actual distribuição é ainda bastante assimétrica, como o provam os índices de concentração acima referidos⁴⁷⁵ (4 países concentram 50% do corpo discente, 7 abrangem 2/3 e 15, 4/5), o peso de estudantes por dez mil habitantes maiores de 16 anos⁴⁷⁶ e o número de estudantes por instituição⁴⁷⁷.

QUADRO 2.7 – Número de alunos por IESFD, nos quinze países inquiridos com maior número de alunos inscritos

PAÍS	N.º ALS.	N.º de IESFD	N.º de ALS. por IESFD	SIST. ORG.
1.º Tailândia	200	1	200.000	(Aut)
2.º Turquia	141	1	141.212	(Aut)
3.º Espanha	88	1	88.124	(Aut)
4.º Argélia	80	1	80.000	(Aut)
5.º Tanzânia	70	1	70.470	(Aut)
6.º Indonésia	38	1	38.235	(Aut)
7.º Reino Unido	232	10	23.214	(A+D)
8.º Suécia	74	4	18.528	(A+D)
9.º Holanda	33	2	16.716	(Aut)
10.º Alemanha	45	3	15.000	(A+D)
11.º Índia	76	6	12.637	(A+D)
12.º Canadá	109	15	7.269	(A+D)
13.º Estados Unidos	216	33	6.545	(Dep)
14.º Austrália	58	15	3.885	(Dep)
Rep. Popular da China	1000	ND	ND	(A+D)
Total de als. do inq.	3030	100		

Fontes: (1989), "Short Descriptions ...", op. cit..

3.3. A OFERTA

Como observámos ao longo das páginas precedentes, a oferta mundial de ensino e formação a distância é extremamente abundante e tem vindo a aumentar e a diversificar-se, de acordo com as necessidades de cada país.

⁴⁷⁵ Cfr. % acumuladas do quadro 2.5.

⁴⁷⁶ Cfr. "alunos por 10 mil habitantes" do quadro 2.6.

⁴⁷⁷ Cfr. "N.º de als por IESFD" (número de alunos por instituição de ensino superior e formação a distância) do quadro 7.

Para complementar esta ideia, irei seguidamente apresentar os dados do inquérito da Fern relativamente a três variáveis:

- nível académico dos programas;
- as áreas científicas oferecidas; e,
- o número de disciplinas oferecidas.

Nível académico dos programas

Um aspecto particularmente interessante que salta à vista do observador dos dados do inquérito, é o de **mais de três quartos das instituições superiores inquiridas afirmarem ter também programas de formação profissional**⁴⁷⁸ e o de **quase metade possuir oferta de nível académico básico ou secundário**⁴⁷⁹.

Se é verdade que (...) "todas as tentativas que se conhecem de pôr as técnicas de ensino a distância ao serviço da alfabetização têm dado resultados pouco satisfatórios"⁴⁸⁰, não o é menos que este modelo de ensino permite extrair efeitos multiplicadores de grande utilidade social, quer nos domínios da formação profissional, quer mesmo em níveis básicos e secundários de ensino formal, em zonas particularmente deprimidas.

Sem querer multiplicar os exemplos, o que mais não faria senão provar o que já está provado, i é, que grande parte das IESFD têm desenvolvido oferta de serviços muito para além dos curricula universitários tradicionais, apresentarei de seguida apenas, dois casos ilustrativos desta tendência.

O caso do Paquistão

A este propósito vejamos, por exemplo, o caso do Paquistão. Com uma população de 121.5 milhões de habitantes (1991), um PNB per cap. de 380 US\$dol. (1990), uma esperança média de vida de 58 anos (1991) e uma taxa de mortalidade de menores de cinco anos de 134 por mil (1991), o Paquistão situa-se entre os países mais pobres do mundo, nesta última década do século XX⁴⁸¹.

⁴⁷⁸ Em 37 dos 47 países de que foi possível extrair informação (inquérito da Fern), as instituições de ensino superior a distância têm também valências de formação profissional.

⁴⁷⁹ Já o inquérito da UNU havia chamado a atenção para esta diversidade de oferta registando, nomeadamente, um substancial número de IESFDs que ofereciam programas de nível primário e secundário, para crianças e adultos, bem como formação profissional e contínua, a par dos cursos que conferiam graus académicos convencionais. Do conjunto de 696 programas oferecidos, 39% destinavam-se a formação contínua e profissional, 32% ao ensino básico e secundário de crianças ou de adultos e, apenas 29%, à obtenção de graus académicos (degree e post graduate education) Cfr. Perry, *op. cit.*, pag.11.

⁴⁸⁰ Trindade, A.R. (1990), *Introdução à comunicação educacional*, Universidade Aberta, Lisboa, pag. 241.

⁴⁸¹ UNICEF (1993), *Situação mundial da infância*, UNICEF, Brasília.

Os seus indicadores educacionais são coerentes com a situação geral do país: de acordo com dados de 1985, apenas 47% da sua população entre 5 e 10 anos de idade ia à escola, reduzindo-se o contingente, para 27% se considerarmos a coorte dos 11 aos 13 anos, e para 13% no grupo dos 14 e 15 anos⁴⁸². Se os indicadores globais revelam um quadro preocupante, a situação de certos grupos sociais é dramática, como se observa no quadro 2.8:

QUADRO 2.8 – Taxas de alfabetização do Paquistão (1981)

	Sexo Masculino	Sexo Feminino	Total
TODAS AS ZONAS	35.1	16.0	26.2
ZONAS URBANAS	55.3	37.3	47.1
ZONAS RURAIS	26.2	7.3	17.3

Fonte: Williams, J. (1992), *op. cit.*.

Como se pode observar, a mulher rural está particularmente desfavorecida, com uma taxa de alfabetização de 7.3%. Esta situação decorre, não só da **fraca e geograficamente assimétrica oferta do sistema de ensino**, sobretudo no que respeita à rede de equipamentos escolares, aos poucos professores e às verbas disponíveis, mas também a **razões de natureza cultural e religiosa, que levam a restringir a procura** por parte da mulher em geral, e da camponesa em particular.

É neste contexto que a **Allama Iqbal Open University**, através do seu gabinete de extensão universitária e projectos especiais (Bureau for University Extension and Special Projects) oferece, desde 1985, **três programas de educação básica e secundária**.

- **O Basic Functional Education Programme (BFEP)**, destina-se a uma população-alvo rural e suburbana, de ambos os sexos, analfabeta. Os seus cursos não têm como objectivo a sua alfabetização, mas a melhoria da qualidade de vida, através do ensino de “saberes” que aumentam a capacidade de melhorarem o seu quotidiano, como a puericultura, a higiene, a electrificação das aldeias, os primeiros socorros, a gestão doméstica, o sistema de crédito agrícola e o planeamento familiar.

Todo o sistema se baseia numa forte interacção criada entre a equipa central da Universidade, encarregada de produzir os materiais, e as equipas de campo, compostas por dúades mistas - os Field Workers - para poderem trabalhar com populações de ambos os sexos, mediatizadas por coordenadores de campo a tempo inteiro (Field Co-ordinators).

⁴⁸² Williams, Janet (1992), *Meeting National Needs Through Distance Education - The approach of the Allama Iqbal Open University, Pakistan*, ICDE, Bolletín vol. 29, pag. 56.

Após um trabalho exploratório em que procuram ajudar os aldeões a identificar as suas principais necessidades educativas, os Field Workers ajudam-nos na organização de grupos de aprendizagem (unissexuais) cada um dos quais escolhe um líder.

Esse líder é, seguidamente, alvo de um treino que dura uma semana, por cada módulo escolhido (que dura em média seis semanas), em que vai aprender a apresentá-lo através dos dois tipos de materiais adoptados: cartazes indutores (flip-charts), com linguagem iconográfica e audiogramas produzidos em linguagem localmente inteligível. Na sexta sessão, o grupo discute com um profissional todas as questões suscitadas nas cinco sessões prévias.

Desde o seu começo em 1985, beneficiaram deste programa perto de 16 mil grupos de aprendizagem, parecendo que o BFEP tem vindo a encontrar uma crescente receptividade na população.

- **O Integrated Functional Literacy (IFL)**, é um projecto destinado à alfabetização das raparigas e mulheres, com idades compreendidas entre os 10 e os 45 anos (85% entre os 10 e os 25), financiado pelos governos do Reino Unido e da Holanda, pela UNICEF e por organizações locais. O esquema de enquadramento é um pouco diferente do anterior, mas também tira partido dos recursos humanos locais: em vez de um líder escolhido pelo próprio grupo de aprendizagem, os media privilegiados deste programa são jovens mulheres residentes na aldeia ou em aldeias vizinhas, que possuem qualificações secundárias completas e são treinadas a distância no sentido de ensinar o programa primário às suas vizinhas, podendo adquirir um certificado profissional (Primary Teacher's Certificate) ao fim de algum tempo de experiência e do cumprimento de um dado programa de aprendizagem.

Como se observa, neste programa, **o sistema de ensino a distância actua de duas diferentes maneiras**: de um modo imediato, relativamente às monitoras escolares, propiciando-lhes através de ensino a distância e de esquemas tutoriais a possibilidade de se qualificarem profissionalmente sem sair do seu local de residência. De um modo mediato, em relação à população-alvo analfabeta, através da produção de materiais de alfabetização, em função da recolha de necessidades feita pelas monitoras locais supervisionadas pelos Field Workers.

- Finalmente o **Secondary School Certificate (Women's matriculation) Project**, destina-se a mulheres de zonas periféricas que não têm acesso ao ensino presencial. Dado ainda se encontrar numa fase experimental não é possível saber com rigor se os seus resultados são satisfatórios. Parece todavia razoável pensar que o serão, uma vez que seguem o mesmo modelo que os projectos anteriores,

assente num forte investimento no grupo de aprendizagem local, num sistema tutorial bem montado, e na produção central de materiais de aprendizagem de boa qualidade⁴⁸³.

O programa canadiano de apoio à República das Seichelles

Um outro exemplo que ilustra a importância dada à formação profissional pelas instituições de ensino superior a distância, é o do programa de apoio à República das Seichelles, desenvolvido a partir da Universidade canadiana de Québec à Trois Rivières⁴⁸⁴.

Uma das necessidades educativas prementes daquele pequeno país do Oceano Índico⁴⁸⁵, era a de formar gestores escolares qualificados. Como o ensino superior existente no país se circunscrevia a uma escola politécnica com apenas dois anos de escolaridade e o pessoal com aquela qualificação era reduzido e já bastante antigo, houve necessidade de se recorrer à cooperação externa. O programa iniciou-se em 1986 tendo tido resultados tão animadores que, segundo Paul Laurin, "outros países estão-se a preparar para usar o modelo desenvolvido nas Seichelles no futuro próximo"⁴⁸⁶.

A principal finalidade do programa era preparar os estudantes para o desempenho de funções de gestão escolar que envolviam capacidades de planear, organizar e controlar as actividades das escolas.

- Para atingir tal meta, foi delineado um programa com dez disciplinas de quinze módulos cada, correspondentes a uma semana por módulo. Esse programa só arrancou após um processo de diálogo com as autoridades locais que pretendia atingir duas espécies de objectivos:
- em primeiro lugar, adequar a oferta inicial às efectivas necessidades locais;
- não menos importante, através dessa negociação pretendiam-se construir convergências de pontos de vista que criassem uma efectiva vontade dos decisores locais de aplainar eventuais obstáculos à execução do programa.

⁴⁸³ Como se observa, os programas descritos têm uma clara influência dos modelos britânico e holandês de ensino a distância que, apesar das suas diferenças têm em comum um grande pragmatismo.

⁴⁸⁴ Laurin, Paul (1991), *An adapted model of distance education for developing countries*, ICDE, Bolletín vol.26, pag. 37 e sgs.

⁴⁸⁵ Para se fazer uma ideia do nível de desenvolvimento deste pequeno país, situado a NE da ilha de Madagascar, eis alguns indicadores colhidos do relatório da UNICEF de 1993 (*op. cit.*):

- N.º de habitantes: Cerca de 71 mil (1991)
- PNB per cap. : 4670 US\$ Dol.(1990)
- Taxa de mortalidade infantil: 17 por mil (1991)
- Esperança média de vida: 71 anos (1991)
- Taxa de alfabetização de adultos: 88% (1985-1990)
- Taxa de mortalidade de menores de 5 anos: 21 por mil (1991).

⁴⁸⁶ *Op. cit.*, pag. 44.

O sistema de aprendizagem foi concebido numa base de auto-aprendizagem, complementada por reuniões semanais de cada grupo de formandos, reuniões mensais destes com um coordenador para aprofundamento da teoria e partilha das práticas, e encontros trimestrais com um dos dois professores da universidade envolvidos no programa. Nestes encontros, para além de se avaliar o trabalho individual desenvolvido no período anterior e se proceder a uma avaliação do funcionamento do sistema em si, organizavam-se sessões presenciais de cerca de 30 horas.

- Neste modelo, ao subsistema aprendente era conferido um papel de gestor do processo, aprendendo através dessa vivência pessoal e grupal, a gerir situações de ensino e aprendizagem. O subsistema ensinante, funcionou como facilitador do processo e como importador da informação necessária à eficácia da aprendizagem (teorias e metodologias) . Deste modo, pretendiam-se atingir duas metas:
- **responsabilizar os aprendentes** através da focagem em si da execução do programa, remetendo os supervisores locais e os promotores estrangeiros à condição de recursos (se bem que activos) ao seu dispor; e,
- **desenvolver-lhes não só competências cognitivas mas também metacognitivas** que lhes permitissem desempenhar melhor o seu futuro papel de administradores.

Áreas científicas oferecidas

Uma das questões postas pelo inquérito da Fern, era acerca das áreas de conteúdo oferecidas, pedindo aos inquiridos que posicionassem a sua oferta curricular, de acordo com a seguinte tipologia:

- 1) Educação, humanidades, música e artes, línguas
- 2) Ciências sociais e direito
- 3) Economia
- 4) Ciências da agricultura e silvicultura
- 5) Matemática ciências e engenharia
- 6) Medicina e profissões afins
- 7) Outras

Dos 39 países em que se apuraram respostas, estas foram do seguinte teor:

Área 1	35 países (90% dos respondentes)
Área 5	29 países (74% dos respondentes)

Áreas 2 e 3 27 países (69% dos respondentes)

Área 7 19 países (49% dos respondentes)

Área 6 16 países (41% dos respondentes)

Área 4 11 países (28% dos respondentes)

As respostas dos inquiridos não parecem surpreendentes, uma vez que a sua frequência decrescente, corresponde à crescente dificuldade de mediatizar as respectivas áreas curriculares⁴⁸⁷.

O que parece interessante salientar, é que todas as áreas curriculares foram contempladas, mesmo as que vulgarmente se julga serem interditas ao ensino a distância como a medicina e agronomia, levando a supor que as fronteiras do ensino a distância ainda estão por fixar⁴⁸⁸.

É importante frisar que nem sempre a opção por áreas “interditas” foi feita por países do terceiro mundo, o que levaria a supor que teriam usado uma estratégia de “mal menor”, decorrente de critérios de pragmatismo político. Só para dar um exemplo, no Canadá, diversas Universidades referiram ter programas nas áreas de medicina (ex: Laurentian University, U. of British Columbia, U. of Victoria, U. of Waterloo) e agronomia (ex: University of British Columbia, New Brunswick)⁴⁸⁹.

Número de disciplinas oferecidas

Como a figura 2.14 retrata, a distribuição das disciplinas oferecidas é bem diferente da distribuição da procura, apresentando-se com muito maior abundância nos países da América do Norte, Oceânia e Europa, do que nos das outras regiões do Globo⁴⁹⁰.

Esta assimetria deve-se, sobretudo, a razões de natureza económica. Todavia, também se poderá levantar a hipótese de as instituições com formato departamental que acima referi, tenderem a oferecer disciplinas não mediatizadas ou, pelo menos com um fraco valor acrescentado em termos de mediatização, podendo por

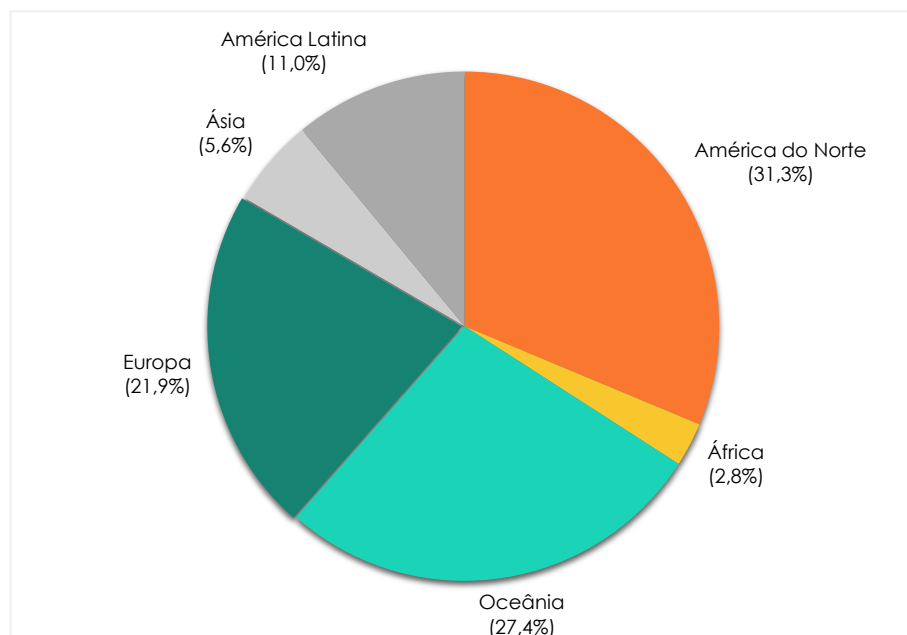
⁴⁸⁷ O inquérito da UNU, com uma tipologia um pouco diferente confirma, no entanto, estes dados. Cfr. Perry, *op. cit.*, pag. 14.

⁴⁸⁸ Às mesmas conclusões se pode chegar se utilizássemos os dados do inquérito da UNU: Com efeito, partindo de uma tipologia mais alargada e observando a sua distribuição por grandes regiões continentais ou subcontinentais, Perry regista que em cada região é oferecido quase todo o leque de matérias. A tipologia que usou foi a seguinte: Formação de professores, Artes (Humanísticas), Línguas, Direito, Economia e Gestão, Ciências Sociais, Agronomia, Ciências, Tecnologia, Matemática, Ciências Médicas, Educação Comunitária e Educação Contínua. In Perry, *op. cit.*, pag. 13 e 14. Os dados sobre a Europa reportam-se apenas ao Ocidente, uma vez que no que respeita à Europa de Leste, o inquérito da UNU não regista qualquer dado.

⁴⁸⁹ Doerfert, F. et al (1989), *op. cit.*.

⁴⁹⁰ A mesma conclusão se pode tirar dos dados da UNU em que a oferta destas três regiões equivale a 81% da oferta mundial. Perry, *op. cit.*, pag.13.

consequente oferecer mais disciplinas com menor esforço.



Fonte: (1989) "Short Descriptions ...", op. cit..

FIGURA 2.14 – Distribuição do número de disciplinas (courses) oferecido, de nível superior, por continentes

A análise do número de disciplinas por país parece apontar neste sentido. Com efeito, todos os países com uma oferta superior a um milhar de disciplinas adoptaram, pelo menos em parte, o modelo departamental⁴⁹¹.

Materiais e serviços de apoio à aprendizagem

Para além de programas, cursos e disciplinas, observámos que as várias instituições de ensino a distância oferecem materiais educativos e serviços de apoio à aprendizagem.

Apesar dos materiais serem normalmente concebidos como meios de apoio à aprendizagem, verificámos que, em alguns países, **a produção de materiais se começa a assumir como uma função autónoma**⁴⁹². Com efeito, os sistemas de ensino superior e formação a distância têm vindo a posicionar-se entre as principais editoras de material educativo dos respectivos países, sendo os seus materiais frequentemente adoptados pelas instituições de ensino superior presencial.

Paralelamente a isto, observámos que em vários países, as IESFDs se têm vindo a assumir implícita ou mesmo explicitamente, como autênticos **laboratórios**

⁴⁹¹ Os números apurados foram os seguintes: 1.º Austrália: 6738 disciplinas; 2.º Estados Unidos: 5126 disciplinas; 3.º Canadá: 2709 disciplinas; 4.º Colômbia: 1248 disciplinas; 5.º França: 1077 disciplinas; 6.º Reino Unido: 1005 disciplinas.

⁴⁹² Cfr. a criação da UMA, nos Estados Unidos, com o exclusivo objectivo de produzir materiais para outras universidades, e, sobretudo a posição extremamente clara da Open Universiteit da Holanda, a propósito da taxa de abandono inicial.

pedagógicos onde se experimentam materiais e pacotes em vários formatos e suportes, não só para utilização própria mas também com a intenção de proceder posteriormente à **transferência** dessa tecnologia educativa. Esta faceta de laboratório pedagógico também se manifesta no especial cuidado com que algumas instituições contemplam certos grupos de **aprendentes com necessidades especiais de apoio**, como é o caso dos migrantes (emigrantes e imigrantes), reclusos e deficientes.

Quanto aos **serviços de apoio à aprendizagem**, observámos que variam muito de país para país, desde sistemas com um muito fraco apoio complementar⁴⁹³, até outros que exigem um forte enquadramento presencial⁴⁹⁴, através de sistemas de tutoria e aconselhamento obrigatório em centros de apoio.

Também **a liberdade do estudante varia muito de sistema para sistema**, desde aqueles que dão total liberdade ao aprendente para escolher o seu ritmo, conteúdos e forma de aprendizagem, até aos que obrigam ao cumprimento de regras de jogo muito rígidas.

3.4. OS SISTEMAS ORGANIZACIONAIS

Já vimos atrás que, actualmente, o formato organizacional das instituições de ensino e formação a distância obedece a **duas configurações principais** - a de **instituição autónoma** e a de unidade orgânica dependente a que chamei por comodidade de linguagem **departamento** - **estando a desenhar-se uma terceira** sob a forma de **rede** de organizações.

Das fontes consultadas, emerge a impressão de que as **soluções organizacionais** adoptadas, debaixo destes três "chapéus de chuva" padronizadores, são **múltiplas**, desde instituições dotadas de bastante autonomia face ao Estado, como as da Suécia, até áquelas que se assumem como uma sua extensão política como a CCTU chinesa. Também **em termos de macroestrutura as soluções são muito diversas**, variando desde a simples configuração departamental (por ex. em Papua/Nova Guiné), até à grande organização de tipo industrial com variados patamares de decisão e complexas redes de unidades orgânicas horizontais, verticais e de staff⁴⁹⁵, espalhadas por todo o território nacional e pelo estrangeiro (por ex: UKOU).

⁴⁹³ Ex: Tanzânia e Canadá.

⁴⁹⁴ Ex: Costa Rica e Reino Unido.

⁴⁹⁵ Utilizei aqui a tipologia que adoptei num trabalho anterior, distinguindo três tipos de unidades orgânicas em qualquer organização: (...) "os departamentos operacionais ou verticais, cujo objectivo é produzir outputs para o exterior da organização (ex: serviços de produção), (...), departamentos de apoio técnico e administrativo, ou horizontais, cuja missão é a de produzir bens e serviços para o interior da organização (ex: serviços de pessoal, contabilidade e aprovisionamento) (...) (e) órgão de staff ou de Estado-Maior, sem poder hierárquico directo sobre os dois primeiros, mas dotados de "poder-de-recomendar" exercido sobre as altas chefias". In Carmo, H. (1986), *Análise e intervenção organizacional*, FUNDETEC, Lisboa, pag.175.

O mesmo se poderia dizer se comparássemos os subsistemas de organização acadêmica, os de avaliação e outros. Pela importância de que se revestem, gostaria de me debruçar mais detidamente sobre os sistemas de comunicação educacional adotados pelas diversas instituições.

Sistemas de comunicação educacional

O quadro 2.9 retrata o tipo de sistemas de comunicação educacional utilizados pelas IESFD no contacto com os seus alunos. Da sua leitura, parecem sobressair os seguintes aspectos:

QUADRO 2.9 – Sistemas de comunicação educacional utilizados

SISTEMAS DE COMUNICAÇÃO	N.º DE PROGRAMAS	%
Correspondência	441	94
Audio	187	40
Trabalho prático	126	27
Escola residencial	120	26
Centro de apoio	116	25
Serviço regional	113	24
Telefone	107	23
Vídeo	90	19
Pacote (kit)	87	19
Rádio	72	15
Televisão	63	14
Outros	63	14
TOTAL DE PROGRAMAS	468	100

Fonte: Perry (1984), pag. 15.

- Em primeiro lugar, verifica-se que **o sistema postal é o mais frequente**. Noventa e quatro por cento dos programas⁴⁹⁶ utilizam-no, o que não é surpreendente, uma vez que se trata de um meio de utilização relativamente barato quer para o sistema ensinante quer para o aprendente e, por outro lado, as estruturas de distribuição encontram-se implantadas no terreno praticamente em todo o mundo. Segundo Perry, **um grande número de instituições usam apenas este sistema de comunicação**⁴⁹⁷.

⁴⁹⁶ Utilizo aqui o conceito de programa na mesma acepção de Walter Perry: "A series of courses offered to one particular audience." *op. cit.*, pag.4.

⁴⁹⁷ Cerca de 29% das instituições de ensino a distância inquiridas revelavam usar apenas a correspondência. Perry, *op. cit.*, pag. 15

- O segundo sistema de comunicação mais utilizado é o **áudio** com 40% dos programas a utilizarem-no. Trata-se também de um sistema economicamente acessível, exigindo apenas que o utilizador tenha um leitor de áudio, de fácil manuseamento. Permite, por outro lado, a redução da distância psicológica entre ensinante e aprendente, condicionante estratégica de eficácia da aprendizagem.

A sua distribuição regional é muito mais assimétrica que a do sistema postal, sendo extremamente utilizado na Australásia (70% dos programas), tendo um uso razoável em África (42%), na América do Norte (40%) e na Ásia (38%), e uma mais moderada utilização na Europa e América Latina (28 e 24% respectivamente). À sua utilização parecem estar ligadas razões de natureza geográfica e cultural (ex: grandes distâncias e familiarização com o sistema), bem como de ordem económica e tecnológica (ex: ser relativamente barato, existência ou não de sistemas alternativos mais sofisticados).

- **O trabalho prático**, é utilizado por mais de um quarto dos programas o que leva a crer que muitos sistemas ensinantes tentam evitar uma aprendizagem exclusivamente livresca - tão comum em alguns programas universitários tradicionais - o que seria decerto um factor de desmotivação para quem está a aprender sem reforço presencial. A sua distribuição por regiões é também bastante assimétrica, sendo um sistema preferido na Australásia (48%), Ásia (33%) e América Latina (31%).
- Os três sistemas comunicacionais que, a seguir, mais comumente são utilizados
- **escola residencial, centro de apoio (study centre) e serviço regional**⁴⁹⁸ - são todos de natureza presencial. Qualquer deles é apenas utilizado por cerca de um quarto dos programas.
- **A escola residencial**, parece ser um meio complementar usado em regiões em que a distância entre aprendente e ensinante é muito grande não havendo alternativas mediáticas economicamente viáveis. É o caso da Australásia (em que 51% dos programas usam a escola residencial como um dos sistemas comunicacionais), da Ásia (com 45%) e da África com (42%). Consiste em complementar a auto-aprendizagem com momentos presenciais curtos (em fins de semana e períodos de férias) em que se concentram módulos de aprendizagem com exigências de trabalho prático.
- **O centro de apoio** (study centre), situa-se dentro do mesmo padrão. Assim, a

⁴⁹⁸ Estes três subsistemas de apoio, associam duas valências, a de centro de recursos e a de centro de comunicações.

região em que mais programas recorrem a este meio é a África, com 54% dos programas, seguida da Ásia e Australásia, ambas com 31%.

- **O serviço regional**, é utilizado sobretudo na Australásia (40%) e Europa (30%).
- **O telefone**, apesar das elevadas potencialidades que tem como meio de comunicação educativa e como redutor de distância psicológica⁴⁹⁹, é apenas usado em 23% dos programas, decerto por estar dependente da rede disponível⁵⁰⁰. Deste modo, só na Australásia (34%), América do Norte (28%) e Europa (21%) é bastante utilizado.
- **O vídeo, o kit, a rádio e a televisão** são meios muito menos utilizados em termos globais, certamente pelos investimentos que exigem. Todavia, a sua distribuição regional é muito diferenciada: enquanto na Australásia mais de dois quintos dos programas usam o **vídeo**, na África e na Ásia apenas 17% o fazem. O **“kit”**, por seu turno, é apenas usado por 9% dos programas europeus, sendo-o por 44% dos programas da Australásia. A utilização da **rádio**, que em termos mundiais é feita por 15% dos programas, varia de 75% (África) a 7% (América do Norte). Finalmente **a Televisão**, sete vezes mais cara que a rádio⁵⁰¹, é o sistema menos usado (14% de todos os programas), varia entre 25% (América do Norte)⁵⁰² e 0% na Australásia.

A escolha dos media decorre antes de mais de critérios económicos. Todavia, nalguns países mais desenvolvidos, as razões de natureza pedagógica têm um peso decisivo.

Nas Universidades Abertas do Reino Unido e da Holanda, por exemplo, foram-nos apontados⁵⁰³ os seguintes critérios para a escolha de alguns media:

- **a Radiodifusão (RD)**, deverá ser usada sempre que as “lições” sejam só a *falar* (exposições, palestras, entrevistas, mesas redondas, discussões, etc) e que a dimensão do público alvo o exija. Presta-se bastante para situações em que o estudante precise de **executar tarefas enquanto está a ouvir** (ex: fazer experiências, montagens ou tomar apontamentos);
- **a audiocassete (AC)** é, normalmente **mais barata** que a RD, tendo a grande vantagem de poder ser manipulada ao gosto do estudante (é um self-media e

⁴⁹⁹ Como veremos quando me referir ao modelo português de ensino e formação a distância, o telefone funciona muitas vezes como um medium quase-terapêutico, exercendo funções de aliviador de tensões.

⁵⁰⁰ Cfr supra cap 1 ponto 4.

⁵⁰¹ Perry, *op. cit.*, pag. 16

⁵⁰² Perry refere, a este propósito que (...)” It is, also, I fear, true that the standard of television production of educational programmes in the USA has been, with certain honourable exceptions, consistently low and hence cheap.” (...) *Op. cit.*, pag.16.

⁵⁰³ Durante as visitas de estudo acima referidas.

não um **mass-media**)⁵⁰⁴;

- **a Televisão (TV)**, deve ser usada para **mostrar** uma dada realidade. **Não é recomendada quando se exija que o estudante tenha de tirar frequentes notas.** Os programas em antena aberta **não devem durar mais que uma vintena de minutos.** O seu objectivo é **reforçar ideias.** O seu custo justifica-se quando o grupo-alvo é muito numeroso;
- **a videocassete (VC)** que, tal como a AC é um *self-media*, recomenda-se sempre que se queira **mostrar uma dada realidade, mas se necessite simultâneamente de difundir bastante informação;**
- é fundamental usar **critérios de pragmatismo e economicidade na escolha dos media**, devendo evitar-se ao máximo “novos-riquismos tecnológicos”, de eficácia pedagógica duvidosa. Os novos media devem ser testados antes de generalizado o seu uso. Foram-nos dados exemplos deste problema na OU, tendo-nos sido referidas experiências de introdução da Video-conferência e do Correio Electrónico que se revelaram, no actual estágio dos conhecimentos, muito caras e complexas, relativamente aos benefícios previsíveis. Já a montagem de um sistema de exames computadorizados, em qualquer das duas instituições, parece estar a ter resultados animadores. Este critério pragmático preside também à opção de, por vezes, se dever recorrer à **compra de materiais ou mesmo de cadeiras e cursos completos a outras instituições**, saindo muito mais barato adaptá-los, através de **contextualização cultural ou de tradução**, que construir de raiz produtos de igual qualidade.

Em suma, observa-se uma grande diversidade de meios de comunicação educacional utilizados, que variam bastante de região para região, de acordo com razões de múltipla natureza.

3.5. RESULTADOS

Não poderíamos encerrar a nossa reflexão sobre os sistemas de ensino a distância no mundo actual sem que, de forma sintética, nos debruçássemos sobre os resultados por eles obtidos.

Multiplicador de oportunidades

Naturalmente que o primeiro resultado que está à vista, é o que nos é revelado pela **crescente adesão das populações**, indiciada pela autêntica explosão da procura que caracteriza os anos oitenta que, como se conclui do que atrás referi, triplicou entre 1984 e 1989 (vide supra).

⁵⁰⁴ Cfr Cloutier (c. 1975), *A Era de EMEREC*, MEIC/ITE, (s/d de ed. portuguesa).

Tal aumento, parece mostrar que o ensino a distância deu um **contributo valioso para multiplicar as oportunidades de acesso ao ensino e à formação**, tendo um particular realce no que respeita ao ensino superior.

Vejamos esta questão de outro ângulo: **as taxas de abandono inicial** recolhidas pelo inquérito de 1989 levam a crer que cerca de 25% dos estudantes inscritos desistem antes de começar o processo de aprendizagem. Têm sido dadas várias explicações para este fenómeno, normalmente ligadas ao desconhecimento inicial dos aprendentes sobre as (grandes) dificuldades com que um modelo de ensino a distância os confronta. Este número, aparentemente elevado, de facto pode ter outras interpretações:

- em primeiro lugar, como vimos quando nos referimos à Holanda, **parte da população inicialmente desistente, apenas se matricula para ter acesso aos materiais de ensino**, que posteriormente utiliza não como estudante formal mas numa linha de autodidactismo;
- poder-se-á contrapor que este não será o caso da maior parte dos desistentes, o que provavelmente é verdade. Mas como argumentam outros, o simples facto de se haverem inscrito e comprado os materiais, mostra **novos hábitos de consumo de produtos culturais**, não sendo de desprezar os efeitos sociais deste fenómeno⁵⁰⁵;
- em todo o caso, o argumento a meu ver mais forte a favor da minimização da taxa de abandono inicial, é o de **75% dos inscritos continuarem os estudos, ainda que só 60% tenham sucesso**. Muitos destes estudantes, nunca teriam acesso ao sistema de ensino superior presencial por diversas razões que referirei nos capítulos seguintes, e muito menos cumpririam os programas académicos.

Custos

Uma questão que se tem posto com bastante legitimidade é a de saber quais os custos do ensino a distância, relativamente aos modelos presenciais.

Num estudo apresentado em 1989⁵⁰⁶, Muta e Sakamoto comparando o custo por estudante, por diplomado e por crédito, da Universidade do Ar do Japão (UAJ) com diversas universidades japonesas, chegaram às seguintes conclusões:

⁵⁰⁵ Nos capítulos sobre o modelo espanhol de ensino a distância, deter-nos-emos mais sobre esta questão. Entretanto, convém sublinhar que, se este tipo de ensino aumenta indiscutivelmente as oportunidades de acesso, tem também o risco de se tornar um modelo potencialmente alienante para ensinantes e aprendentes, pela falsa noção de saber acabado e de ensino bancário que transporta. Cfr. nesta perspectiva, Evans, T.D. e Nation, D.E. (1987), *Which future for distance education?*, ICDE, Bolletín, vol. 14, pp. 48 e sgs.

⁵⁰⁶ Muta, Hiromitsu e Sakamoto, Takashi (1989), *A cost- effectiveness analysis of the use of new technology at the University of the Air of Japan*, ICDE, Bolletín, Volume 20

- **o custo por estudante na UAJ, é claramente mais baixo que nas outras universidades japonesas**, à exceção dos cursos nocturnos das Universidades privadas e dos programas por correspondência:

(...) "Based on this analysis, it can be said that the cost per student at UAJ is 2/5, 1/2 and 3/4 of that at national universities, and 1.2 times and 7 times of that of evening programs and correspondence programs of private universities respectively"⁵⁰⁷.

- **o custo por diplomado** é mais baixo que nas universidades nacionais, e equivale a 1.1, 1.9 e 2.4 vezes os das restantes universidades públicas, programas por correspondência e universidades privadas respectivamente;
- **o custo por crédito** da UAJ corresponde a 1.4 a 4.9 vezes, os custos das outras instituições⁵⁰⁸.

Os elevados custos que se verificam nesta universidade singular, resultam, segundo aqueles autores, da excessiva mediatização dos materiais. Com efeito, contrariamente à maior parte dos sistemas de ensino a distância, na UAJ o medium principal de comunicação educacional não tem sido o scripto mas a televisão que, como já anteriormente observámos é um instrumento muito caro. Apesar disto, e de serem de opinião que a UAJ deverá incorporar mais componentes escritas nos seus cursos, aqueles autores notam que **os três tipos de custos baixam significativamente à medida que o número de estudantes aumenta**, começando a equilibrar-se a partir dos trinta e cinco mil estudantes⁵⁰⁹.

Vários outros autores, apontam resultados extremamente interessantes, todos no sentido dos **baixos custos do ensino a distância em comparação com o ensino presencial do mesmo padrão de qualidade e exigência**:

- segundo cálculos de Wagner de 1977⁵¹⁰, **a UKOU gastou por aluno cerca de um terço** das universidades britânicas presenciais. Estes dados aproximam-se dos estudos efectuados por Lumsden e Ritchie dois anos antes que haviam chegado à conclusão que aquela universidade tinha um custo por aluno que variava **entre metade e um terço** dos custos das universidades presenciais;

⁵⁰⁷ Muta, Hiromitsu e Sakamoto, Takashi (1989), *op. cit.*, pag. 65.

⁵⁰⁸ Muta, Hiromitsu e Sakamoto, Takashi (1989), *op. cit.*, pag. 65.

⁵⁰⁹ *Idem*, pag. 67.

⁵¹⁰ Wagner (1977), *The economics of the Open University revisited*, in Sewart, D.; Keegan, D.; e Holmberg, B. (1983), *Distance education, international perspectives*, Coom Helm, Manuka (Australia), pag. 389, cit in Aretio, L.G. (1986), *Educación superior a distancia. Analisis de su eficacia*, UNED/CRE, Mérida.

- Srisa-An, para a **Sukhothai Thamathirat Open University da Tailândia**⁵¹¹, aponta também os custos relativos de **um terço**;
- por seu turno, Otsuka, havendo estudado a questão para a **CCTU chinesa**, refere custos **entre um terço e dois terços**, de acordo com a situação dos estudantes⁵¹²;
- relativamente à **Costa Rica**, Rumble⁵¹³ calcula custos que **variam entre metade e 1/5** dos das outras universidades daquele país.

Os exemplos poderiam ser multiplicados sem, no entanto, a conclusão se alterar: **o ensino a distância tem custos claramente menores que o ensino presencial, desde que o número de alunos seja suficientemente elevado**. Vale a pena referir, no entanto que, a sua estrutura difere substancialmente da do ensino presencial:

- **os sistemas de ensino presencial**, por se tratarem de sistemas de **mão-de-obra intensiva**, não requerem grandes investimentos iniciais, exigindo, em contrapartida, substanciais despesas de funcionamento, afectas ao pagamento do pessoal docente;
- por seu turno, **os sistemas de ensino a distância**, são de **capital intensivo**, exigindo grandes investimentos iniciais quer na instalação de estruturas produtivas (estúdios de audio e video, tipografias, etc), quer na produção de materiais mediatizados⁵¹⁴. Os custos de funcionamento, em contrapartida, são muito menores que os dos sistemas presenciais, reduzindo-se substancialmente à medida que o número de estudantes aumenta.

Esta diferença constitui provavelmente **uma das principais razões da importância da variável política** no processo de implementação dos sistemas de ensino a distância. Com efeito, o investimento numa estrutura de ensino a distância, ainda que seja clara a sua rentabilização a médio prazo, exige a afectação de recursos consideráveis, obrigando o poder político dos respectivos países a opções nem sempre cómodas, por vezes contra a opinião de forças conservadoras internas que

⁵¹¹ Srisa-an, W. (1984), *Evaluation of higher distance education*, cit in Aretio (1986), *op. cit.*, pag. 126. Num artigo mais recente sobre este assunto, este autor, confirma esta afirmação, chamando a atenção para um outro facto interessante: é que as estruturas de custos de cada IESFD, variam muito de acordo com as estratégias de mediatização praticadas e com a idade da própria instituição. Srisa-an (1986), *Financing and cost-effectiveness of distance education*, in *Distance education*, vol I, Asian Development Bank, Manila, pag. 509 e sgs.

⁵¹² Cit in Aretio (1986), *op. cit.*, pag. 126. (s/referência da fonte original).

⁵¹³ Rumble (1983), *Economics and cost structures*, in Sewart et al (1983), *Distance education*, London Croom Helm, cit. in Aretio (1986), *op. cit.*.

⁵¹⁴ Rumble, Greville, (1988) *Economics in distance education: time for a change of direction?*, in *Developing distance education (papers submitted to the 14th ICDE conference in Oslo, 9-16 August, 1988)*, ICDE, Oslo, pp. 63-68. Mesmo os custos iniciais, na opinião de alguns autores, podem ser extremamente minimizados: Shah, por exemplo, refere que a ED pode ser mais barata mesmo no lançamento, pois atrai fundos estrangeiros de organismos como a UNESCO, a USAID, o BANCO MUNDIAL, etc. Cfr. Shah, G.B. (1986), *Whither educational technology*, ICDE, Bulletin, 11, pp. 35-41.

se sentem ameaçadas.

A incompreensão da situação levou, em diversos casos, ao atraso de alguns anos da criação de sistemas de ensino a distância, com custos humanos e financeiros consideráveis, como se observou no caso da Universidade de Athabasca (Canadá) e da Nigéria⁵¹⁵.

O ensino a distância e o desenvolvimento: um balanço

À primeira vista, parece evidente que este sistema de ensino tem dado um contributo elevado no sentido de alargar as oportunidades de acesso a abundantes contingentes populacionais quase sempre a custos mais baixos que os sistemas presenciais. Todavia, certos autores têm mostrado algum cepticismo, argumentando que os resultados efectivos têm sido menores que os entusiasticamente anunciados.

Geoff Arger, por exemplo⁵¹⁶, professor no Departamento de Estudos Externos da Universidade de New England (Austrália) defende que a promessa da igualdade de oportunidades, desenvolvimento nacional e educação de alta qualidade através do ensino a distância, não foi cumprida em vários países do terceiro mundo.

Diz aquele autor que ao lermos a já extremamente abundante bibliografia sobre ensino a distância, encontramos frequentes vezes promessas de que este pode contribuir decisivamente para o desenvolvimento dos países do 3.º Mundo. Promessas que foram particularmente sublinhadas, à medida que se foi tomando consciência do fraco impacto dos sistemas de educação convencional ocidentais no 3.º Mundo, ao longo dos anos cinquenta na América Latina, onde a tecnologia de rádio teve uma elevada expansão, em África nos anos sessenta e no Sueste asiático nos anos setenta.

A análise dos resultados dessas tentativas, continua Arger, sugere que há uma grande diferença entre as promessas iniciais e a realidade actual⁵¹⁷. Para provar a sua tese, aquele autor analisa a situação de três Universidades asiáticas - a de Papua Nova Guiné, a da Malásia e a da Tailândia. Apesar de qualquer das instituições de ensino superior a distância destes países apontar para objectivos bastante ambiciosos, os resultados não têm sido de eficácia idêntica.

Em **Papua Nova Guiné**⁵¹⁸, o Departamento de Estudos de Extensão da sua Universidade (UPNG), tinha apenas 420 estudantes matriculados em 1987, dispondo de um limitado apoio financeiro e de uma estrutura de centros de apoio diminuta

⁵¹⁵ Verificaremos adiante a ocorrência desta situação no caso português.

⁵¹⁶ Arger, Geoff (1990), *Distance Education in the Third World: Critical Analysis on the Promise and Reality*, in *Open Learning*, volume 5, number 2, June 1990, ed. Open University e Longman, pp. 9-18.

⁵¹⁷ Arger, Geoff (1990), *op. cit.*, pag. 9

⁵¹⁸ Para uma melhor caracterização vide supra.

(cinco para dezanove províncias) e demasiado dependente da boa vontade dos governos regionais. A qualidade dos materiais era afectada negativamente pelo baixo número de estudantes, o suporte mediático era apenas escrito, o pessoal docente muito flutuante. Nas relações entre sede e centros de apoio e entre a própria UPNG e outras instituições oficiais observava-se bastante falta de cooperação. Este quadro, continuava Arger, tem tido como consequência fracos resultados para os ambiciosos objectivos pretendidos;

Na Malásia, o ensino a distância é oferecido pela Universiti Sains Malaysia (USM) com os seguintes propósitos:

1. Dar uma segunda oportunidade à população activa.
2. Reduzir o fosso de oportunidades de acesso das três etnias que integram a população do país (chinesa, malaia e indiana), bem como aumentar as oportunidades de acesso às populações residentes em zonas geográfica e economicamente periféricas.
3. Desenvolver a capacidade educacional e o nível de qualificações profissionais da população nacional.

Sendo de alta qualidade o material didáctico impresso que produz, têm-no vindo a usar também outras Universidades malaias. Em contrapartida, os seus programas de rádio, apesar de razoável qualidade, têm baixa credibilidade no país. Recentemente a USM começou a usar uma rede de teleconferência, ainda não havendo dados disponíveis para avaliar a eficácia da mesma.

Apesar de se encontrar numa posição indiscutivelmente melhor que a da UPNG, a USM tem tido, segundo Arger, temíveis competidores - as universidades estrangeiras - para onde se dirigem muitos dos seus potenciais alunos.

Esta transferência geográfica e institucional para fora do país, faz-se acompanhar da consequente perda de divisas, necessárias ao pagamento dos respectivos encargos.

O problema não é tanto da ineficácia do modelo de ensino, como no exemplo anterior, mas dele não se extraírem todos os efeitos que poderiam ser esperados⁵¹⁹.

Na Tailândia, apesar de reconhecer que a **STOU** tem tido bons resultados⁵²⁰, uma boa organização e materiais impressos de boa qualidade, Arger observa que o esforço de fazer 150 programas de rádio e 21 de TV por semana provocou quebras

⁵¹⁹ A questão que aqui se põe é portanto da eficiência, i.e, da relação entre os resultados alcançados e os meios afectos.

⁵²⁰ Vide supra.

de qualidade na produção audio-visual, reduzindo alguns programas a meras “Talking- heads”.

Arger conclui, salientando que os países do terceiro mundo têm diversos problemas de natureza estrutural, dos quais se salientam dois:

- a **distância cultural entre professores e estudantes** que o isolamento geográfico agudiza, este último potenciado pelas dificuldades das redes de comunicação e transportes;
- emoldurando este obstáculo, observa-se um grande **fosso entre necessidades e recursos** de toda a ordem, que configuram um quadro refreador da eficácia das instituições de ensino e formação a distância.

Neste contexto, muitos dos textos normativos e das investigações empíricas feitas sobre estes países, pecam por voluntarismo excessivo, confundindo o ser com o dever ser, obscurecendo os resultados reais.

Do meu ponto de vista, Arger **acerta no que afirma mas erra naquilo que omite: é evidente, que existe um enorme fosso, nos países do 3.º Mundo, entre o desejo e a realidade**. Por outro lado, Arger tem razão quando chama a atenção para a questão dos **obstáculos reais** com que muitas vezes as IESFDs são confrontadas que emolduram um ambiente refreador da sua eficácia, dos quais se sublinham:

- **carência de meios humanos de produção**, nomeadamente no que respeita a autores, tecnólogos e técnicos;
- **dificuldades e carências no domínio dos recursos materiais** (ex: falta de equipamento adequado - como processadores de texto, compositoras, impressoras - e de meios para a sua manutenção, papel a preços pouco razoáveis, etc);
- **carência e fraca qualidade dos sistemas de comunicação e recepção** (correio, telefones, rádio, TV, selfmedia - gravadores e leitores AV - PC, etc);
- **ambientes familiares e comunitários economicamente carentes**, pouco facilitadores do processo de aprendizagem;
- **falta de competência comunicacional por parte dos aprendentes**, decorrente de fossos de natureza linguística, cultural e psicológica;
- **perigo dos sistemas de ensino a distância** por constituírem meios poderosos de socialização, **poderem vir a ser utilizados como uma espécie de “big brother educacional”**, com efeitos cultural e politicamente alienantes.

Arger tem ainda razão quando refere a **necessidade de diversos pré-requisitos para que o ensino a distância seja eficaz**, nomeadamente:

- que o **sistema aprendente** tenha um treino prévio de leitura e interpretação de textos⁵²¹, um elevado grau de motivação e uma capacidade mínima para organizar e gerir o seu tempo;
- que os **materiais de ensino** tenham uma qualidade aceitável, e sejam mais que refugos dos sistemas de ensino a distância dos países desenvolvidos, técnica e culturalmente desadequados aos novos sistemas aprendentes;
- que esteja instituído um bom **sistema de avaliação** dos estudantes e do próprio sistema.

Mas, em meu entender, este autor não coloca a questão numa perspectiva inteiramente correcta, porque se circunscreve à comparação entre aquilo que os sistemas de ensino a distância desejam - as suas Imagens de Futuro - e o seu Produto Acabado, ou seja **limita-se a avaliar a sua eficácia em termos absolutos**. A análise assim efectuada, apenas mostra que há um abismo entre as necessidades do sistema social e as possibilidades dos sistemas de ensino a distância, aliás como entre necessidades e recursos noutros campos. Daqui não se pode inferir que os sistemas de ensino a distância sejam globalmente ineficazes. Para uma avaliação mais profunda, haveria que proceder a três outras comparações:

- em primeiro lugar, **comparar a relação entre a eficácia do ensino a distância em cada país, com a eficácia dos sistemas presenciais desse mesmo país**, ou seja avaliar a sua **eficácia relativa**. Ora verificámos através da “viagem pelo presente”, que em muitos dos países visitados (ex: Paquistão, Seychelles, Índia, Tailândia, Costa Rica) os sistemas presenciais estavam longe de responder às necessidades educativas, tendo os sistemas de ensino a distância sido um forte acelerador de produção de quadros de todos os níveis sociais. Em muitos países do terceiro mundo, pode ainda afirmar-se, sem cair no pecado voluntarista, que **os sistemas de ensino a distância têm tido uma eficácia bastante significativa, relativamente aos sistemas presenciais respectivos**;
- em segundo lugar, Arger **não faz referência à questão da eficiência dos sistemas de ensino a distância, i.é, à relação entre os resultados alcançados e os meios afectos para alcançar esses resultados**. Em países com a enorme escassez de quadros, de instalações, de equipamentos, de sistemas de comunicação e de outros meios, como os que constituem objecto de análise, esta questão é

⁵²¹ Já vimos que em certos casos, como no do programa paquistanês de apoio ao desenvolvimento comunitário, este pré-requisito não foi necessário. Cfr. supra.

crucial. Pelos exemplos observados, pode dizer-se que os sistemas de ensino a distância se os olharmos por este critério de **eficiência absoluta**, têm resultado razoavelmente bem e, sempre que isso não acontece (ex: Nigéria, Papua/Nova Guiné) as razões da ineficiência não se têm prendido à desadequação do modelo, mas a variáveis a ele estranhas (ex: carência de vontade política, má gestão, fracos recursos humanos disponíveis no país);

- finalmente, Arger **omite a comparação entre a eficiência das instituições de ensino superior e formação a distância e a eficiência das instituições superiores presenciais desses países (eficiência relativa)**. Pelos dados acima enunciados, as primeiras têm-se saído bem desta comparação, assumindo-se muitas vezes mesmo como factores da eficiência das segundas, através da sua contribuição com materiais mediatizados que estas utilizam no ensino convencional.

Nesta mesma perspectiva já John Daniel se situava, quando, recentemente, rematava um seu estudo sobre a educação a distância e o desenvolvimento nacional:

(...) “(T)he most important strengths of DE as a technique in the service of national development (are) its flexibility, rapidity of execution and scale of impact. Furthermore, DE systems tend, much more than conventional educational institutions, to be self-improving systems, which evaluate their effectiveness and make revisions as a matter of course. There are, however, limits to the role of distance education in national development. DE cannot, of itself, change the values and habits of a nation in a short period. It is an evolutionary, not a revolutionary approach to education”⁵²².

Naturalmente que a contribuição da educação a distância (ensino e formação) para o desenvolvimento dos diversos países, depende do próprio estágio das suas necessidades e recursos: em consequência deste facto, aquele autor refere “três diferentes mundos”, no espaço da educação a distância:

- um, pretendendo responder às necessidades de países industrializados, que foca os seus esforços em populações mais velhas, no sentido de lhes dar uma segunda oportunidade de acederem ao ensino superior, ou de se actualizarem através de sistemas de formação contínua;
- outro, mais comum em países de desenvolvimento intermédio, querendo acelerar as oportunidades de acesso ao ensino superior a camadas mais jovens, uma vez

⁵²² Daniel, John S. (1988), *Distance education and national development*, in *Developing distance education (papers submitted to the 14th ICDE conference in Oslo, 9-16 August, 1988)*, ICDE, Oslo, pag. 28.

que nesses países a oferta de ensino superior é reduzida face às necessidades locais;

- finalmente, um terceiro, onde as necessidades de educação não superior são de tal maneira elevados que os sistemas de educação a distância têm de concentrar esforços para compensá-los.

Em suma, os sistemas de ensino a distância observados à luz dos critérios enunciados - eficácia e eficiência nas suas vertentes absoluta e relativa - têm contribuído, em regra, de forma significativa, para a aceleração do metabolismo sócioeconómico dos países onde estão implantados. As exceções observadas, devem-se a factores exógenos ao modelo.

Perspectivas para o século XXI

No ano de 1992, realizou-se em Bangkok a 16.^a Conferência do International Council for Distance Education subordinada ao tema “A educação a distância para o século XXI”. A importância do tema, foi sublinhada pela participação de cerca de quatrocentos delegados de cinquenta países. As comunicações apresentadas expressam de maneira convincente as grandes tendências da educação a distância neste dobrar de século e as linhas políticas dominantes⁵²³:

Em termos gerais, todos os dados levam a crer que a educação a distância **continuará a expandir-se em ritmo cada vez mais acelerado**, como um modelo complementar e em certos casos alternativo aos sistemas presenciais. Esta tendência, decorre da **conjugação do acréscimo das necessidades** mundiais de educação e formação, nas suas vertentes de **preparação inicial** e de **formação contínua, com a criação e expansão de recursos**, nos domínios da comunicação educacional (AVSI) e das telecomunicações. Neste sentido, a educação a distância assume-se cada vez mais, **não só como uma educação para todos, mas também como uma educação para amanhã**⁵²⁴.

Haverá cada vez mais tendência para se criarem **combinatórias de ensino presencial e de ensino a distância** nos mesmos espaços curriculares, extraindo dos dois tipos de ensino o que de melhor cada um deles poderá dar às populações.

⁵²³ Não se pretende neste ponto, mais do que uma breve síntese das macrotendências do ensino e formação a distância. Para uma visão mais alargada, vide Vários (1992), *Distance education for the twenty-first century (Conference abstracts)*, ICDE/STOU, Nonthaburi, Thailand. Vários estudos têm sido feitos no domínio da análise das tendências, apontando, de um modo geral, para as que se seguem. Cfr. por ex. Sturrock, J. e Howard, D. C. (1989), *Looking in the mirror: The developing concept of distance education and the journal of distance education*, ICDE, Bolletín, vol. 21.

⁵²⁴ Testa, Simone (1992), *Distance education and development*, cit in *Distance education for the twenty-first century (Conference abstracts)*, op. cit., pag. 3.

A questão da utilização correcta de um sistema tão poderoso colocar-se-á com cada vez mais intensidade, levando a supor que se desenvolverão linhas de investigação em domínios de filosofia da educação, ligados à ética da sua utilização, à (já clássica) questão do ensino bancário vs. ensino dialógico, etc.⁵²⁵.

O ensino a distância tenderá a **diversificar-se** e a adaptar-se às condições específicas dos sistemas aprendentes, **despadronizando-se** relativamente às perspectivas eurocêntricas iniciais⁵²⁶. À medida que novas necessidades se forem esboçando, a referida diversificação ir-se-á processando em áreas tão diferentes como o ensino destinado a minorias e à formação de funcionários internacionais.

Os sistemas de comunicação educacional tenderão também a diversificar-se, ganhando terreno os **sistemas multimedia**, à medida que a tecnologia, a economia e a pedagogia o permitam, **sendo de prever que os materiais em suporte scripto venham a perder a hegemonia** que até agora tiveram⁵²⁷.

Um dos vectores de maior desenvolvimento da educação a distância será sem dúvida, o **aperfeiçoamento dos sistemas de apoio ao aprendente**, tendo em conta as suas novas necessidades⁵²⁸, e visando facilitar o acesso à aprendizagem com maior autonomia⁵²⁹.

O apoio dos sistemas de ensino a distância a projectos de organização e desenvolvimento comunitário intensificar-se-á em diversos domínios⁵³⁰, como o da educação para a saúde⁵³¹, para o cooperativismo⁵³², formação de professores⁵³³,

⁵²⁵ Esta questão põe-se com tanto mais vigor, quanto se observa que países com regimes políticos não democráticos, como a RPC, o Irão ou a Indonésia, mostram interesse em investir cada vez mais neste tipo de ensino. Cfr. Seddighi, H. (1992), *Distance education in the twenty-first century*, cit. in op. cit., pag. 28; Shuying, D. (1992), *The role of open universities in China*, idem, pag. 29; e, Sadiman, A. (1992), *The Indonesian open junior secondary school: an alternative solution for nine-year basic school*, idem, pag. 102.

⁵²⁶ Bhardwaj, Renu (1992), *Distance education: an unorthodox environment of thinking and acting*, cit in op. cit., pag. 12.

⁵²⁷ Do prefácio, pag. V, op. cit..

⁵²⁸ Sewart, D. (1992), *Student support systems in distance education*, cit. in op. cit., pag. 6.

⁵²⁹ Dewal, O.S. (1992), idem, pag. 40.

⁵³⁰ Rahman, M.M. (1992), *Open University and rural development in Bangladesh: a twenty-first century focus on education*, cit. in op. cit., pag. 25.; Williams, A. (1992), *Rural management development program: teaching economics at a distance to farmers*, idem, pag. 117. A própria formação de trabalhadores sociais, experimentada em países desenvolvidos poderá ser exportada com as necessárias modificações. Cfr. Askeland, C. A. (1992), *Student needs and support systems in distance social work education*, idem, pag. 59; e, Cheng, H. (1992), *Open learning and assurance of competence in social work education*, idem, pag. 65.

⁵³¹ Abosede, O.A. (1992), *Distance education: the way out in producing health care providers*, idem, pag. 55; e Cobin, J. (1992), *Distance learning: a strategy for health manpower developement in the third world*, idem, pag. 66.

⁵³² Bhisalbutra, L. (1992), *STOU experience in cooperatives education at a distance*, idem, pag. 61.

⁵³³ Eapen, R.L. (1992), *Exploiting experiential learning in a distance education system: a case study of a teacher development program in India*, idem, pag. 71; Ikonen, O. *A distance education project for the mentally retarded and their care-givers*, idem, pag. 83.

extensão rural⁵³⁴, protecção civil⁵³⁵ e enfermagem⁵³⁶.

A par de todas estas macrotendências, é previsível que se venham a incrementar cada vez mais linhas interdisciplinares de **investigação e desenvolvimento** nos domínios dos sistemas de produção multimédia, comunicação educacional, e teoria da recepção.

4. EM JEITO DE SÍNTESE: IMPORTÂNCIA ESTRATÉGICA DO ENSINO A DISTÂNCIA

Tentando extrair uma síntese de tudo o que atrás se refere, no sentido de fazer sobressair o mais válido contributo do ensino a distância em termos mundiais como subsistema do sistema educativo, vislumbram-se cinco diferentes contribuições:

- de revelador institucional
- de produtor de materiais educativos
- de distribuidor de bens e serviços educacionais
- de criador de competências de aprendizagem auto-gerida de produtor de sinergia do sistema educativo.

4.1. REVELADOR INSTITUCIONAL

Já anteriormente foi apontada a importância dada por diversos autores⁵³⁷, à necessidade de visibilizar a sociedade em que vivemos, de forma a melhor se assegurar a sua gestão. Este combate ao nevoeiro informacional envolvente, pode ser feito a diversos níveis⁵³⁸: individual, inter-individual, grupal, organizacional e institucional.

A corrente francesa de análise institucional, costuma utilizar o conceito de **analizador institucional**, para qualificar um acontecimento, natural ou induzido, que permite

⁵³⁴ Grover, I. (1992), *Farm women and distance education through video technology for knowledge and skill acquisition: an experimental study from North India*, *idem*, pag. 79.

⁵³⁵ Toro, N. (1992), *Distance education for community leaders in the protection of the environment and the prevention of and response to disasters*, *idem*, pag. 114.

⁵³⁶ Chapman, Y (1992), *Distance education for nurses: coping with the demand*, *idem*, pag. 294.

⁵³⁷ Vide cap. 1, Morin e Rosanvallon, *ops. cit.*.

⁵³⁸ Os níveis que refiro, são os preconizados por J. Ardoino no seminário sobre *Dimensão humana e institucional das organizações*, efectuado em 1981, na Reitoria da Universidade de Lisboa que, aliás o mesmo autor havia já defendido anteriormente quando prefaciou o já clássico livro de Michel Lobrot: in Lobrot, M. (1977), *La pédagogie Institutionnelle*, Gauthier-Villars, Paris.

pôr a claro estruturas escondidas da realidade em análise⁵³⁹. Lapassade, por exemplo, utilizou para tal o *dinheiro*: a tensão por ele voluntariamente provocada a propósito da negociação dos seus honorários, permitia-lhe analisar melhor o sistema de poder dentro da própria organização. O conceito de analisador está, assim, ligado ao de ferramenta do analista. Visto de outra perspectiva, pode falar-se em **revelador** no sentido fotográfico do termo: trata-se de algo que permite emergir informação que, de outra forma, dificilmente seria percepcionável.

É neste campo que as instituições de ensino a distância têm dado um contributo, a maior parte das vezes involuntário mas real, não só como **revelador institucional** mas como **revelador social** relativamente aos países onde se inserem:

- em primeiro lugar, a observação do modo como se processa o seu período de **gestação e nascimento**, bem como a análise das suas **crises**, dá-nos indícios interessantes sobre o sistema social global (vide supra, Nigéria e Alemanha), bem como sobre as convergências (vide supra Holanda) e as divergências estratégicas⁵⁴⁰ entre os diversos grupos de interesse e de pressão existentes no sistema educativo, que configuram uma dinâmica entre instituinte e instituído⁵⁴¹;
- em segundo lugar, a comparação entre a **procura e a oferta desejada e a procura e a oferta real** das IESFDs, permite extrair hipóteses interessantes sobre a situação da população em matéria de educação e formação, as prioridades de política educativa dos respectivos países e o modo como essas prioridades são executadas pelas IESFDs, o que nos dá uma ideia da sua autenticidade institucional. De igual forma, a análise da sua eficácia e da sua eficiência, nas quatro vertentes atrás descritas, revela o sistema de ameaças e oportunidades exteriores, que delimitam o seu espaço de actuação;
- a análise dos próprios **sistemas organizacionais de ensino a distância**, por outro lado, revela a tensão entre tradição e modernidade no seio do sistema educativo global. Como veremos quando nos debruçarmos sobre a UNED espanhola, a sua estrutura e funcionamento revelam extraordinariamente bem esta tensão, podendo da sua análise levantarem-se algumas hipóteses interessantes sobre o sistema de ensino superior espanhol;

⁵³⁹ Hess, Rémi (1983), *Sociologia de intervenção*, RÉS, Porto, pag. 209. Vide igualmente Lapassade e Lourau (1973), *Para um conhecimento da sociologia*, Assírio e Alvim, Lisboa. Em Portugal, Manuel Tavares da Silva foi um dos autores que mais utilizaram a perspectiva da análise institucional. Infelizmente poucos escritos nos deixou, em virtude do seu prematuro desaparecimento. Um esboço do seu pensamento nesta matéria, foi publicado postumamente no número de homenagem que a revista *Psicologia* lhe dedicou: Silva, Manuel Tavares da (1983, post.), *A liturgia psicossociológica*, in *Psicologia*, vol IV, n.ºs 3 e 4, Lisboa, pp. 223-324.

⁵⁴⁰ Shale D. (1982), Athabasca University, *op. cit.*.

⁵⁴¹ Para uma discussão entre instituído e instituinte, vide, por exemplo, Lapassade e Lourau, *op. cit.*, pag. 134 e sgs.

- os **comportamentos dos actores sociais** em presença (aprendentes, ensinantes, burocratas e técnicos), fornecem, por outro lado, elementos preciosos para se entender os respectivos status na sociedade global. Comportamentos seguidistas ou autonómicos por parte dos aprendentes, comportamentos autocráticos permissivos ou democráticos por parte dos ensinantes, burocratas e técnicos, revelam valores e padrões culturais da sociedade global.

A análise do sistema de ensino a distância dá, assim, ao investigador, indícios preciosos sobre a situação do sistema educativo de cada país bem como da sua situação socioeconómica.

É relativamente pouco usual, no ensino presencial, que os vários aspectos que configuram o processo educativo - desde os materiais utilizados, passando pelo enquadramento lectivo, e acabando no sistema de avaliação - ultrapassem a intimidade de uma sala de aula.

Como se sabe, o mesmo não se passa no ensino a distância, onde os materiais têm larga difusão e a existência de corpos discentes espalhados em situações de recepção muito diversas, permite uma imediata difusão e avaliação (correcta ou não, não é isso que está em causa) dos processos e da instituição em si.

Esta maior transparência do ensino a distância decorrente da sua contribuição como revelador institucional e social que é uma das suas vulnerabilidades, é também uma das suas forças porque, por um lado, permite um melhor diagnóstico dos sistemas educativos; por outro, exige das IESFDs o permanente esforço de auto-aperfeiçoamento atrás referido.

4.2. PRODUTOR DE MATERIAIS EDUCATIVOS

Se os materiais educativos nas universidades presenciais não forem de excepcional qualidade pedagógica, o processo de ensino, apesar disso, pode ocorrer com uma qualidade aceitável, uma vez que o medium principal é o professor que, muitas vezes, preenche tais lacunas de modo informal.

No ensino a distância, esta questão é posta de maneira radicalmente diferente. O material é o principal meio que o aprendente tem para atingir os seus objectivos. Deste modo, as instituições de ensino a distância, ainda que utilizando um modelo mediático pobre (com pouca diversidade de media) sentem-se obrigadas a qualificá-lo pedagogicamente, sob pena de baixarem drasticamente as taxas de sucesso académicas. Deste modo, esforçam-se por produzir materiais de boa qualidade e em quantidade adequadas.

Conforme vimos atrás, esta diferença, teve como resultante que as IESFDs, se

transformassem frequentemente nos principais editores de materiais educativos dos respectivos países, materiais esses que muitas vezes são utilizados, quer por outras instituições educativas, quer pelos cidadãos em geral numa linha de auto-didactismo.

4.3. DISTRIBUIDOR DE BENS E SERVIÇOS EDUCACIONAIS

Este efeito derivado, conforme assinalaram alguns autores, confere ao ensino a distância uma importância particular na difusão de uma oferta de alta qualidade que dá uma contribuição valiosa para a alteração de padrões de consumo cultural e científico.

Por outro lado, pelo facto de integrarem diversos media de aprendizagem (AVSI) e utilizarem diferentes suportes de comunicação (correio, rádio, televisão, audio e videoconferência, correio electrónico, satélites, etc), as IESFDs contribuem objectivamente para uma maior utilização desses meios e para o seu uso de forma mais racional, com efeitos derivados na melhoria das competências metacognitivas dos aprendentes que, deste modo, aprendem a comunicar melhor com os diversos meios disponíveis.

4.4. CRIADOR DE COMPETÊNCIAS DE APRENDIZAGEM AUTOGERIDA

Este aperfeiçoamento das competências metacognitivas, também se observa no que respeita ao processo de aprendizagem em geral.

Em contexto presencial, o ambiente de aprendizagem circunscreve-se ao ambiente académico (sala de aula, campus, grupo escolar constituído pelos docentes e discentes) e, com menor relevância, a grupos extra-académicos (grupos de teatro, associações de estudantes, etc).

Pelo contrário, em contexto de ensino a distância, o espaço de aprendizagem alarga-se a um contexto de campus global em que o aprendente é chamado a assumir-se como gestor do seu próprio processo de aprendizagem, num ambiente tendencialmente multimédia. Esta característica, que sem dúvida confronta o aprendente com maiores dificuldades, uma das quais é a solidão com que muitas vezes tem de gerir o processo, desenvolve-lhe, no entanto, competências metacognitivas no âmbito da avaliação das suas potencialidades e limitações, da resolução de problemas de acesso ao conhecimento, e, do planeamento, organização e controlo do tempo que consagra à aprendizagem e do trabalho para isso necessário. Como veremos no caso espanhol, estas competências constituem muitas vezes um dos principais trunfos no mercado de trabalho.

4.5. PRODUTOR DE SINERGIA DO SISTEMA EDUCATIVO

A combinação das quatro contribuições que acabo de descrever produz, não raras vezes, um efeito sinérgico muito positivo nos sistemas educativos dos respectivos países, uma vez ultrapassada a fase de desconfiança de que as IESFDs têm sido tradicionalmente alvo.

Ao aperceber-se que estas, longe de serem competidoras ameaçadoras das instituições presenciais, podem ser utilizadas como poderosas aliadas para a melhoria dos processos educativos, tem-se passado, em diversos países, de uma situação de rivalidade expressa ou latente a uma articulação e colaboração cada vez maior entre os dois sistemas. Como atrás foi referido, tal aliança pode mesmo explicitar-se através de currícula mistos, uma das tendências “pesadas” que se adivinham. Ainda sem se chegar a este estágio cooperativo, muitas alianças estão a desenvolver-se, com os consequentes efeitos multiplicadores nos seguintes domínios:

- **produção de materiais para os dois sistemas** (presencial e a distância), quer nas vertentes de formação inicial quer contínua;
- rentabilização de instalações e equipamentos para aprendizagens **práticas** (trabalho de laboratório, projecto, dinâmica de grupo, pesquisa-acção, etc);
- **rentabilização dos recursos do sistema educativo e do sistema empresarial**, através de projectos de cooperação em domínios de formação profissional básica ou avançada;
- **cooperação entre instituições de ensino a distância com instituições públicas** da administração central, regional ou local, **em projectos de educação social e cívica, e de organização e desenvolvimento comunitário.**

Com a contribuição dos sistemas de ensino a distância, os sistemas educativos dos diversos países estão a ganhar novo alento para fazer face à transitoriedade, novidade e diversidade de que se revestem os pesados desafios que a sociedade global crescentemente lhes coloca.

Uma vez definido o quadro geral em que se movimentam os sistemas de ensino a distância contemporâneos, estudar-se-ão seguidamente, os modelos ibéricos de ensino a distância, a fim de poder extrair-se o que de positivo contêm, bem como as principais dificuldades com que actualmente se deparam.

SEGUNDA PARTE
OS MODELOS IBÉRICOS DE ENSINO SUPERIOR A DISTÂNCIA



Ao longo da primeira parte, pretendeu-se apresentar o posicionamento do ensino a distância no mundo contemporâneo.

Para alcançar esse propósito, começámos, no primeiro capítulo, por traçar um breve retrato do mundo contemporâneo, sublinhando três tendências estruturantes que emolduram o quadro de necessidades educativas.

Observámos seguidamente que os sistemas educativos contemporâneos, para responder a esse conjunto de necessidades, não se podem circunscrever a uma estratégia de oferta tradicional, tendo de a diversificar quer no que respeita aos conteúdos quer às formas de ensino.

No segundo capítulo, debruçámo-nos especificamente sobre a contribuição do ensino a distância, apresentando um panorama geral do seu posicionamento em termos mundiais, e reflectindo acerca da importância estratégica deste modo de ensino para a diversificação pretendida.

Na segunda parte, far-se-á um *zoom* sobre a Península Ibérica, descrevendo e analisando os modelos de ensino superior a distância adoptados em Espanha e em Portugal, à luz do quadro anteriormente definido.

CAPÍTULO 3

O ENSINO SUPERIOR A DISTÂNCIA EM ESPANHA

SUMÁRIO

1. O CONTEXTO
 - 1.1. ESPANHA: QUADRO GERAL
 - 1.2. SISTEMA NÃO UNIVERSITÁRIO DE ENSINO A DISTÂNCIA
2. FUNDAÇÃO DA UNIVERSIDAD NACIONAL DE EDUCACIÓN A DISTANCIA (UNED)
 - 2.1. CRIAÇÃO LEGAL DA UNED: O DECRETO 2310/72
 - 2.2. REGULAMENTAÇÃO DAS ACTIVIDADES: O DECRETO 3114/74
 - 2.3. OS ESTATUTOS: O DECRETO REAL 1287/85
 - 2.4. DIFICULDADES INICIAIS
3. CARACTERIZAÇÃO E EVOLUÇÃO DA PROCURA
 - 3.1. EVOLUÇÃO DA PROCURA GLOBAL
 - 3.2. DISTRIBUIÇÃO GEOGRÁFICA
 - 3.3. EVOLUÇÃO DA COMPOSIÇÃO DE SEXOS
 - 3.4. IDADE
 - 3.5. ESTADO CIVIL
 - 3.6. CARACTERÍSTICAS SOCIOECONÓMICAS
 - 3.7. NÍVEL E TIPO DE INSTRUÇÃO À DATA DA MATRÍCULA
 - 3.8. LICENCIATURA PROCURADA
 - 3.9. SÍNTESE
4. CARACTERIZAÇÃO E EVOLUÇÃO DA OFERTA
 - 4.1. CURSOS
 - 4.2. MATERIAIS
 - 4.3. SERVIÇOS DE APOIO À APRENDIZAGEM
5. ORGANIZAÇÃO E FUNCIONAMENTO
 - 5.1. ESTRUTURA FORMAL
 - 5.2. CORPO DOCENTE
 - 5.3. REPRESENTAÇÃO ESTUDANTIL
 - 5.4. ACESSO AOS CURSOS
 - 5.5. CALENDÁRIO LECTIVO
 - 5.6. EXAMES
6. OS CENTROS ASOCIADOS
 - 6.1. CRIAÇÃO E FINANCIAMENTO
 - 6.2. FUNÇÕES DE UM CENTRO
 - 6.3. REDE EXISTENTE
 - 6.4. ORGANIZAÇÃO DO CENTRO ASOCIADO (Recursos materiais. Recursos humanos)

6.5. RELAÇÕES DA SEDE COM OS CENTROS

7. RESULTADOS

7.1. O PONTO DE VISTA DOS ESTUDANTES

7.2. IMAGEM NA IMPRENSA

7.3. A QUESTÃO DOS ABANDONOS

7.4. RENDIMENTO ACADÉMICO

7.5. OS LICENCIADOS PRODUZIDOS PELA UNED

7.6. OS CUSTOS

7.7. DESAFIOS E ESTRATÉGIAS

8. SÍNTESE

8.1. ELEMENTOS-CHAVE DO MODELO ESPANHOL DE ENSINO A DISTÂNCIA

8.2. PRIMEIRAS HIPÓTESES SOBRE OS EFEITOS DO SISTEMA DE ENSINO A DISTÂNCIA ESPANHOL NO DESENVOLVIMENTO DOS RECURSOS HUMANOS LOCAIS

1. O CONTEXTO

Antes de caracterizarmos a UNED nas várias facetas que lhe conferem uma posição singular no sistema de ensino e formação do país vizinho, convém desenhar, ainda que de uma maneira breve, as linhas mestras definidoras do contexto social em que esta instituição nasceu e tem vivido. Para tal, socorrer-me-ei de três conjuntos de indicadores de natureza sociodemográfica, económica e educacional, a partir dos quais se pode reflectir sobre o quadro de necessidades sociais a que a UNED tem procurado responder.

1.1. ESPANHA: QUADRO GERAL

Com uma **população** rondando os 40 milhões de habitantes⁵⁴², a Espanha dos anos 90 situa-se claramente entre os países desenvolvidos da Terra, conforme os indicadores dos quadros 3.1 a 3.3 mostram.

- Com uma esperança média de vida muito elevada (a sétima a nível mundial), uma baixa taxa de crescimento anual, taxas de mortalidade, de natalidade e fertilidade semelhantes às de outros países industrializados e um elevado peso de população urbana, a Espanha de hoje, posiciona-se demograficamente como um país europeu.

⁵⁴² Cfr. UNICEF, *Situação mundial da infância (em) 1992*, Fundo das Nações Unidas para a Infância UNICEF, Brasília, 1992. Este relatório aponta para uma população global de 39.2 milhões de habitantes. Em anexo, figuram diversas tabelas extraídas deste relatório, onde facilmente se pode situar este país face a cada um dos outros, indicador por indicador.

No entanto, tal como se pode ver pela evolução de alguns indicadores, nem sempre assim foi:

- a esperança média de vida por exemplo, era, há apenas trinta anos atrás, de 69 anos. No mesmo período, a taxa bruta de natalidade decresceu 38%, a de mortalidade infantil caiu 83%, a de fertilidade 43% e, o que ainda é mais significativo, a taxa de mortalidade de menores de 5 anos reduziu-se para cerca de 18% do que era em 1960.

Este último indicador é de particular importância, pois conforme se lê no relatório da UNICEF de 1992, a taxa de mortalidade de menores de 5 anos (TMM5)

(...) “apresenta várias vantagens. Em primeiro lugar, mede um resultado final do processo de desenvolvimento e não um factor introduzido, como o nível de matrícula escolar, disponibilidade de calorías per capita, ou o número de médicos por mil habitantes - que representam meios para um determinado fim. Em segundo lugar, a TMM5 é conhecida como o resultado de uma grande variedade de factores introduzidos: a saúde nutricional e o conhecimento das mães sobre a saúde; o nível de imunização e o uso da TRO (Terapia de Re-hidratação Oral); a disponibilidade de serviços de saúde materno-infantil (incluindo cuidados pré-natais); disponibilidade de renda (rendimento) e de alimentos da família; a disponibilidade de água limpa (potável) e saneamento básico; e a segurança ambiental da criança.

*Em terceiro lugar a TMM5 é menos susceptível à falácia da média do que, por exemplo, o PNB per capita. Isto ocorre porque a escala natural não permite que a criança rica tenha mil vezes mais probabilidades de sobreviver, ainda que a escala feita pelo homem lhe permita ter uma renda mil vezes maior. Em outras palavras, é muito mais difícil uma minoria rica afectar uma TMM5 nacional, e, portanto, ela representa um quadro mais fiel, ainda que imperfeito, das condições de saúde da maioria das crianças (e da sociedade como um todo)” (...)*⁵⁴³.

Todos estes indicadores mostram que **a Espanha, não só se integra no grupo dos países desenvolvidos, mas também que nos últimos anos sofreu uma brusca aceleração no seu ritmo de mudança social e económica**, cujos efeitos se fizeram sentir com grande evidência nos indicadores demográficos.

⁵⁴³ Op. cit., pag. 77. A Espanha ocupa o 16.º lugar na lista dos 129 países apontados no relatório da UNICEF, no que respeita a este indicador. A TMM5, resulta do somatório da TM infantil com a TM de 1 a 4 anos. Cfr. Barata, O.S., *A conferência do México e a política internacional da população*, in Boletim da Sociedade de Geografia, série 106.ª, n.º 1-6, Jan-Jul 1988, SGL, Lisboa, 1988.

QUADRO 3.1 – Alguns indicadores sociodemográficos caracterizadores da realidade espanhola

População total (1990)	39.2 milhões
Esperança média de vida à nascença (1960)	69 anos
(1990)	77 anos
Taxa de crescimento anual (1965-80)	1.0 %
(1980-90)	0.4 %
Taxa bruta de mortalidade (1960)	9 ‰
(1991)	9 ‰
Taxa de mortalidade materna	5 ‰
Partos assistidos (1983/90)	96 %
Taxa de mortalidade infantil (1960)	47 ‰
(1988)	7 ‰
Taxa de mortalidade de menores de 5 anos (1960)	57 ‰
(1990)	10 ‰
Taxa bruta de natalidade (1960)	21 ‰
(1990)	13 ‰
Taxa de fertilidade (1960)	2.8
(1990)	1.6
N.º de habs. por médico	360
Densidade populacional	78.2 habs/km ²
Peso relativo da população urbana	78 %
Taxa média anual de crescimento da população urbana (1965-80)	2.4 %
(1980-90)	1.2 %
I.D.H. (PNUD)	0.923

Fontes: UNICEF, *Situação mundial da infância em 1992*, op. cit.; *The Software toolworks world atlas*, Electromap, s/l, 1990, PNUD (1993), op. cit..

O quadro 3.2, mostra alguns efeitos desta evolução, através de um conjunto de indicadores económicos que retratam a situação no final dos anos oitenta:

- com um PNB e um rendimento per capita que a situam entre os 25 países mais ricos, a Espanha viu, no entanto, a sua taxa de crescimento do PNB reduzir-se, na década de oitenta, para 1.2% ao ano, metade da que havia tido nos quinze anos anteriores;
- a redução da força de trabalho na agricultura existente em finais dos anos oitenta retrata, por um lado, a modernização deste sector, em que o país vizinho continua a ter um forte posicionamento sobretudo na produção de citrinos, legumes e

vinhos; por outro lado, salienta um país em franco processo de urbanização, o que aliás os indicadores de urbanização acima referidos já haviam revelado;

- a taxa de inflação acima da maior parte dos países europeus e a repartição do rendimento ainda bastante assimétrica, mostram um país cujo rápido crescimento económico não foi acompanhado a igual ritmo pelo desenvolvimento da qualidade de vida, muito provavelmente em virtude do processo de democratização ainda muito recente. Com efeito, após um longo período de regime autoritário, nascido da vitória das forças falangistas em 1939, só em 1969 se começou a esboçar uma viragem política, altura em que o generalíssimo Franco indicou o neto de Afonso XIII - o então príncipe Juan Carlos - para lhe suceder na chefia do Estado.

QUADRO 3.2 – Alguns indicadores económicos caracterizadores da realidade espanhola

PNB per cap (1990)	11010 US\$dol.
Taxa de crescimento anual do PNB (1965/80)	4.1 %
(1980/90)	2.4 % ⁵⁴⁴
Rendimento per cap (1986/ 88)	7390 US dol.
Força de trabalho na agricultura	16 %
Taxa de inflação (1980/90)	9.2 %
Percentagens de gastos do governo central	
em saúde (1986/89)	13 %
em educação	6 %
na defesa	6 %
Percentagens de gastos da família com alimentação (1980/85)	24 %
Distribuição do rendimento (1976/88):	
40 % das famílias detinham 19 % dos rendimentos mais baixos	
20% das famílias detinham 40% dos rendimentos mais elevados	
Taxa de desemprego (1990-91)	
Total	16.0 %
Jovens	31.1 %

Fontes: UNICEF, *Situação mundial da infância em 1992*, op. cit. e *The Software toolworks world atlas*, Electromap, s/l, 1990.

Com a nomeação de Juan Carlos em 22 de Novembro de 1975, inicia-se um processo pacífico de democratização gradual, abrandando as restrições às liberdades políticas do regime franquista e criando uma nova ordem constitucional

⁵⁴⁴ Para 1987/88, outras fontes apontam uma taxa de crescimento de 5.5 % o que parece indiciar uma nova fase de crescimento. Cfr. *World Atlas*, op. cit..

democrática que se desenvolveu ao longo de duas fases:

- a primeira, dirigida pelo Partido do Centro Democrático encabeçado por Adolfo Suarez, iniciou-se em 15 de Junho de 1977, com as primeiras eleições livres desde 1936;
- com a vitória eleitoral do Partido Socialista Operário de Espanha, nas eleições de 28 de Novembro de 1982, iniciou-se a actual fase da vida democrática⁵⁴⁵.

Este ainda recente processo de democratização, acompanhado por um rápido crescimento económico, ele próprio influenciado pelo choque entre as três vagas de mudança descritas por Toffler⁵⁴⁶ e pela integração na Comunidade Económica Europeia, provocou diversos desequilíbrios sociais e económicos, como salientam alguns autores:

*(...) “España ha cambiado completamente de rostro en los últimos veinte años. De una sociedad agrario-tradicional se ha pasado a otra que es en parte mayoritaria urbano-industrial. Este cambio se ha efectuado (...) de un modo traumático, según las coordenadas de un capitalismo desenfrenado. Por eso, se precisa de una voluntad política muy solida y constante para reconvertir los impulsos meramente economicistas en impulsos verdaderamente sociales, para dar el gran viraje de la cantidad acumulada por uns pocos, a la calidad disfrutada por todos”*⁵⁴⁷.

Como seria de prever, a evolução da situação educacional do país vizinho reflecte todo este complexo processo de mudança, de que os indicadores do quadro 3.3 (A e B) dão uma breve ideia.

No seu conjunto, a população espanhola apresentava, em 1990, uma taxa de alfabetização global de 95% encontrando-se em 42.º lugar na comunidade internacional⁵⁴⁸. Dado o elevado nível de alfabetização, nos últimos trinta anos, como se pode observar, não se registou uma evolução muito significativa das taxas de alfabetização adulta, masculina e feminina, tendo apenas crescido 5 e 6 pontos. Durante este período, os valores dos dois sexos aproximaram-se um pouco.

Quer pelas taxas de alfabetização, quer pelas taxas de escolaridade do primeiro

⁵⁴⁵ Palmer, Alan, “Spain” in *Dictionary of Twentieth- Century. History 1900-1989*, Penguin, London, 1990; e, Eliot, Florence, “Espanha”, in *Dicionário de Política*, D. Quixote, 2.ª edição, Lx, 1977.

⁵⁴⁶ Cfr. supra, cap. 1.

⁵⁴⁷ Heras, P. las, e Cortarajena, E., *Introducción al bien estar social*, CGCODTSAS, Madrid, 1985. Na mesma linha de preocupações, vide Roche, I.C. et al, *Política social y crisis económica aproximación a la experiencia española*, CGCODTSAS, Madrid, 1985. Sobre o sistema democrático espanhol comparado com outras democracias contemporâneas, vide Lijphart, A., *As democracias contemporâneas*, Gradiva, Lisboa, 1989.

⁵⁴⁸ World Atlas, op. cit..

e segundo grau, o país vizinho apresenta-se ao nível de outros países europeus⁵⁴⁹.

No que respeita ao **ensino superior público**, a Espanha dispunha de uma oferta de trinta universidades públicas, no ano lectivo de 1986/87, onde estavam matriculados quase um milhão de estudantes, mais de dois terços dos quais (69.9%) em cursos formais. Um dado que parece de sublinhar, é o elevado número de estudantes inscritos em cursos não formais, o que parece demonstrar a **crescente procura de serviços educativos ligados à formação contínua**.

QUADRO 3.3 (A) – Alguns indicadores educacionais caracterizadores da realidade espanhola

Taxa de alfabetização global (1990)	95 %
Taxa de alfabetização de adultos (1990)	97.5%
(1970) Homens	93 %
Mulheres	87 %
(1990) Homens	97 %
Mulheres	93 %
N.º de anos de escolaridade (1990)	6.8
N.º de alunos por professor (ens. prim.)	25
Taxa de matrículas no 1.º grau (% sobre o grupo etário)	
(1960) Sexo masculino	106 %
Sexo feminino	116 %
(1986/89) Sexo masculino	113 %
Sexo feminino	113 %
Percentagem dos que concluem o primeiro grau	98 %
Taxa de matrículas no 2.º grau (% sobre o grupo etário)	
(1965)	38 %
(1986/89) Sexo masculino	97 %
Sexo feminino	107 %

Fontes: UNICEF, *Situação mundial da infância em 1992*, op. cit.; *The Software toolworks world atlas*, Electromap, s/l, 1990, *La UNED: Curso 1986/87. Datos Estadísticos*, IUED/UNED, Madrid, 1988.; Faure, E. et al, *Aprender a ser*, Bertrand, Lisboa, 1977; PNUD (1993), op. cit.; *Informe ...1992*, op. cit..

Também a formação inicial cresceu consideravelmente como se observa pela evolução da taxa de escolarização no ensino superior que subiu mais de cinco vezes desde 1965.

Pelos indicadores seleccionados, parece que o sistema de ensino em Espanha tem vindo progressivamente a aumentar a sua oferta. A questão que tem sido posta é

⁵⁴⁹ Cfr. tabela de indicadores em anexo.

se o ritmo de crescimento da oferta corresponde à pressão crescente da procura. A evolução da percentagem das despesas com a educação sobre o total de despesas públicas pode ser um indício do problema.

Neste contexto e à semelhança de outros países, desde há vários anos começou a diversificar-se a oferta de ensino e formação, nomeadamente no que respeita ao ensino a distância.

QUADRO 3.3 (B) – Alguns indicadores educacionais caracterizadores da realidade espanhola

N.º de Universidades Públicas (1987)	30
N.º total de alunos matriculados em Universidades públicas (1986/87)	905 698
N.º de alunos matriculados em cursos formais de U. públicas (1986/87)	633 139
Taxa de escolaridade no ensino superior (1965)	6 %
(1989)	32 %
N.º de diplomados do ensino superior por mil habitantes (1987-90)	56
N.º de cientistas e técnicos por mil habitantes (1986-90)	36
Jornais diários por mil habitantes (1988-90)	82
Aparelhos de rádio por 1000 habitantes	306
Aparelhos de TV por 1000 habitantes	396
Despesas públicas feitas com a educação (% sobre o PIB) 1960	1.1 %
1988	5.0 %
(% sobre as despesas públicas) 1968	11.7 %
1990	6 %

Fontes: UNICEF, *Situação mundial da infância em 1992*, op. cit.; *The Software toolworks world atlas*, Electromap, s/l, 1990; *La UNED: Curso 1986/87. Datos Estadísticos*, IUED/UNED, Madrid, 1988.; Faure, E. et al, *Aprender a ser*, Bertrand, Lisboa, 1977; PNUD (1993), op. cit.; *Informe ...1992*, op. cit..

1.2. SISTEMA NÃO UNIVERSITÁRIO DE ENSINO A DISTÂNCIA

Numa recente publicação da Asociación Nacional de Centros de Enseñanza a Distancia (ANCED)⁵⁵⁰, observa-se que o sistema de ensino a distância se encontra bem implantado no país vizinho. Vejamos alguns indicadores:

- N.º de membros: 80 Centros de Ensino a Distância.
- N.º de cursos oferecidos: 584

⁵⁵⁰ A ANCED foi criada pela lei 19 de 1977, destinando-se a coordenar os esforços das organizações- membros, no sentido de promover um ensino profissional a distância de alta qualidade. É parceiro da AECS (Association of European Correspondence Schools), do projecto Saturn da CEE, do Comité de Formación y Empleo da Confederación Española de Organizaciones Empresariales (CEOE), do Instituto Nacional de Empleo (INEM) e de outros foruns. Vários - *La Enseñanza a Distancia*, ed. ANCED, Madrid, s/d.

– N.º de alunos matriculados: 231 643

Esta autêntica explosão de ensino a distância, abrange sectores extremamente diversificados como os da Administração e Comércio, Aeronáutica e Náutica, Agricultura e Pecuária, Artes Gráficas, Mecânica Auto, Banca, Beleza e Estética, Economia doméstica, Construção Civil, Contabilidade, Cooperativismo, Corte e Costura, etc.

Apesar da ANCED haver sido criada apenas em 1977, o ensino por correspondência não era novo em Espanha: O aparecimento desta associação apenas sublinha o acréscimo de procura deste tipo de serviço.

2. FUNDAÇÃO DA UNIVERSIDAD NACIONAL DE EDUCACIÓN A DISTANCIA (UNED)

A partir da década de sessenta a Espanha havia começado, portanto, a confrontar-se com um difícil problema com o seu sistema educativo.

Por um lado, começou a observar-se uma **forte pressão do lado da procura educacional**, em virtude da conjugação do crescimento económico com “a crença (também ela crescente) de que a educação era um dos meios mais importantes de promoção na escala social”⁵⁵¹.

Tal procura, porém, esbarrou com a **incapacidade de oferta adequada do sistema educativo**, particularmente do subsistema de ensino superior, até então orientado e organizado para responder a uma população discente muito menor e com necessidades educativas diferentes.

É neste contexto que é publicada a Lei Geral da Educação de 4 de Agosto de 1970, cujo objectivo básico “era estender a educação ao maior número possível de pessoas”⁵⁵², defendendo claramente uma filosofia de igualdade de oportunidades em que a educação permanente tinha lugar como uma das principais estratégias.

Em particular, tal lei pretendia oferecer sistemas de ensino alternativos àqueles cidadãos que, por questões de trabalho, de saúde, de falta de meios económicos

⁵⁵¹ Llamas, J.L.G. e Serrano, G.P., “Los Centros Asociados de la Universidad Nacional de Educación a Distancia. El Centro de Madrid”, UNED, Madrid, 1983, pag.1.

⁵⁵² Llamas e Serrano, *op. cit.*, pag. 1. Segundo me contou o prof. Luís Tejero Escribano, actual Vice-Reitor dos Centros Asociados, por essa época surge a noção de “campus periférico”, que vai, mais tarde, dar origem à noção de *centro asociado*, que desenvolverei adiante. A noção de “campus periférico”, foi fortemente influenciada pelo modelo da Open University, e significava um local onde o estudante podia usufruir de apoio tutorial presencial.

ou de incompatibilidade de horários, não tinham acesso ao ensino tradicional, demasiado rígido e padronizado⁵⁵³.

2.1. CRIAÇÃO LEGAL DA UNED: O DECRETO 2310/72

Como consequência daquela Lei, foi seguidamente criada uma Comissão encarregada de criar as bases do ensino universitário a distância⁵⁵⁴.

A partir do trabalho dessa comissão, um ano depois, foi criada a Universidade Nacional de Educación a Distancia, pelo decreto 2310/72 de 18 de Agosto, entrando em funcionamento em princípios de 1973⁵⁵⁵.

O referido diploma, apesar dos seus escassos 11 artigos, reflecte desde logo as principais linhas de força da nova instituição:

- a **especificidade dos seus materiais** de aprendizagem e do seu sistema de avaliação (n.ºs 2 e 3 do art.º 1.º);
- o seu âmbito nacional, com sede em Madrid, assente regionalmente numa rede de centros regionais que constituem património próprio (n.º 1 do art.º 2.º);
- a **população-alvo** definida como (...) *"todos os alumnos que reun(isse)m os requisitos exigidos pela legislação vigente para aceder à educação universitária"* e que fossem cidadãos espanhóis (art.º 3.º). Tinham preferência os candidatos que residissem em zonas sem instituições de ensino superior (art.º 3.º);
- a **organização académica central** assente em Faculdades e Departamentos (art.º 4.º)⁵⁵⁶;
- a **explicitação de um corpo docente de dois tipos distintos**, se bem que tendencialmente com as mesmas qualificações: Por um lado, o corpo docente da sede. Por outro, o corpo docente dos centros regionais, constituído por professores tutores, contratados muitas vezes em regime de acumulação, de entre indivíduos possuidores do grau de doutor, preferencialmente já ligados a outros corpos docentes ou a organismos da Administração Pública (n.º 2 do art.º 8.º);

⁵⁵³ Os n.ºs 1 e 2 do artigo 47 da *Ley General de la Educación* referem, nomeadamente, que o Ministério da Educação e Ciência iria proceder à regulamentação das modalidades de ensino por correspondência, rádio e televisão. Por seu turno, nos n.ºs 1 e 2 do art.º 90, enquadram explicitamente o ensino a distância no sistema educativo. Cit. in Llamas e Serrano, *op. cit.*, pag. 2.

⁵⁵⁴ Pelo Decreto n.º 1106/71 de 6 de Maio. A comissão, que trabalhou na dependência da Dirección General de Universidades y Investigación, enquadrou-se pelas orientações expressas no seu preâmbulo.

⁵⁵⁵ BOE de 9 de Setembro de 1972. Cit. in Llamas e Serrano, *op. cit.*, A criação da UNED havia sido já, entretanto, autorizada pela *lei 10/72, de 10 de Maio*, que dizia no seu n.º 2 da disposição quarta: (...) "2. Se autoriza al Gobierno para crear dentro del cuatrienio las Universidades de (...) y la Universidad Nacional de Educación Libre a Distancia".

⁵⁵⁶ A organização inicial previa quatro faculdades: Filosofia e Letras, Ciências, Direito e Ciências Económicas e Empresariais.

- **o princípio da cooperação com outras Universidades**, através de uma rede de acordos, de forma a potenciar os recursos de ambos os sistemas.

2.2. REGULAMENTAÇÃO DAS ACTIVIDADES: O DECRETO 3114/74

Dois anos após o início das actividades, foi publicado um novo diploma, o Decreto 3114/74 de 25 de Outubro, que regulamentou quatro matérias, referidas na legislação anterior:

- em primeiro lugar, **o governo da UNED**, que seria garantido por um órgão colectivo, a **Junta de Governo**⁵⁵⁷, composta pelos seguintes titulares:
 - a)** um Reitor, nomeado pelo governo, sob proposta do Ministro da Educação;⁵⁵⁸
 - b)** três Vice-reitores (para os estudos humanísticos, para os estudos científicos e tecnológicos e para os centros associados);⁵⁵⁹
 - c)** um Director técnico para as áreas de produção e difusão audio-visual;⁵⁶⁰
 - d)** um Director de Programas de Promoção Cultural e Actualização Profissional;⁵⁶¹
 - e)** um gestor, para as áreas administrativa e económica⁵⁶²; e, finalmente,
 - f)** um Secretário-Geral, nomeado pelo Ministério sob proposta do Reitor, de entre os professores da UNED, que secretariava⁵⁶³;
- em segundo lugar, **a macro-estrutura da UNED**, reafirmando-se o sistema departamental, e criando-se a Escola Técnica Superior de Engenharia Industrial, alargando-se assim a macro-estrutura anteriormente prevista para cinco unidades orgânicas de ensino formal⁵⁶⁴. Para apoiar a investigação específica nos domínios ligados ao novo modelo pedagógico foi também criado um Instituto de Ciências da Educação;
- em terceiro lugar, **a explicitação dos produtos não formais da UNED**, através da abertura da possibilidade de criação de **cursos de promoção cultural** - com acesso livre mas sem conferirem qualquer grau académico - **e de actualização profissional** - de acesso condicionado aos titulares de habilitações para as respectivas profissões;

⁵⁵⁷ Op. cit., art.º 10.º.

⁵⁵⁸ Op. cit., art.º 4.º.

⁵⁵⁹ Op. cit., art.º 5.º.

⁵⁶⁰ Op. cit., art.º 6.º.

⁵⁶¹ Op. cit., art.º 7.º.

⁵⁶² Op. cit., art.º 8.º.

⁵⁶³ Op. cit., art.º 9.º.

⁵⁶⁴ Op. cit., artigos 10.º a 15.º. Deste modo, a UNED a partir dessa altura, passou a contar com as quatro faculdades anteriormente previstas mais uma ETS.

- finalmente a consagração, ao longo de dez artigos, das **linhas mestras** que deveriam presidir à criação **dos centros associados**⁵⁶⁵.
- Muitas das orientações acima referidas, viriam a ser reafirmadas na **Lei orgânica das Universidades** publicada em 1983⁵⁶⁶, podendo-se com alguma razão levantar a **hipótese de que a UNED tenha funcionado como laboratório pedagógico** para a testagem de alguns princípios definidos na Lei Orgânica.

2.3. OS ESTATUTOS: O DECRETO REAL 1287/85

De acordo com o estipulado no art.º 12.º da Lei Orgânica 11/83, em 26 de Junho de 1985 foram aprovados os estatutos da UNED, pelo Decreto Real 1287. Da sua análise, sobressaem desde logo três aspectos que emolduram toda a sua actuação:

- em primeiro lugar, a **explicitação da sua maioria institucional**, conferida por uma plena autonomia (art.º 1.º), concretizada nas vertentes económica e académica (art.º 4.º). A expressão mais evidente da autonomia académica, é a alteração da forma de provimento do Reitor o qual passa a ser escolhido por eleição do Claustro da Universidade por votação nominal e secreta, com um mandato de quatro anos renovável por mais um mandato⁵⁶⁷;
- em segundo lugar, a reafirmação do âmbito nacional da sua actuação, podendo também realizar actividades **no estrangeiro** (art.º 2.º)⁵⁶⁸. Esta disposição estatutária tem particular relevância para o entendimento de algumas dificuldades, de que adiante farei referência, que se observam nas relações entre a sede de UNED e a rede de “centros associados”⁵⁶⁹, actualmente inscritas num contexto de regionalização política e administrativa diferente daquele que existia à data da publicação dos estatutos;
- em terceiro lugar, a **utilidade social da UNED**, expressa nas funções que lhe são cometidas e que podemos agrupar em três tipos:
 - a) funções democratizadoras**, através da facilitação do acesso ao sistema de ensino e formação superiores, a pessoas que de outro modo não teriam essa

⁵⁶⁵ Dada a importância deste assunto para o presente trabalho explorarei mais adiante, essas linhas-mestras, em ponto próprio.

⁵⁶⁶ *Lei Orgânica 11/83* de 25 de Agosto, que emite a directrizes básicas para a reforma universitária. B.O. n.º 209 de 1 de Setembro de 1983, pp. 24034 a 24042.

⁵⁶⁷ Art.º 34.º dos estatutos. De acordo com o art.º 21.º, o Claustro da UNED é o órgão máximo de governo da Universidade, sendo integrado por 130 professores, 11 assistentes, 14 tutores, 60 alunos e 20 membros do pessoal de Administração e serviços.

⁵⁶⁸ Actualmente, a UNED faz parte de diversas organizações internacionais como a EADTU e participa em programas comunitários como o DELTA e o COMETT, onde desempenha um papel bastante activo.

⁵⁶⁹ Dada a singularidade do modelo organizacional de “campus periférico” da UNED, optei por manter a designação castelhana de *centro asociado*, em vez de o traduzir.

oportunidade (alíneas a) e b) do art.º 3.º;⁵⁷⁰

b) funções de laboratório pedagógico, através da experimentação de novos modelos de ensino-aprendizagem e da obrigatoriedade de os pôr à disposição quer dos seus estudantes quer de outras instituições com as quais a UNED tenha acordos de cooperação (alínea c) do art.º 3.º);

c) funções internas, ligadas à investigação científica e à formação do seu próprio pessoal docente e não docente.

2.4. DIFICULDADES INICIAIS

Se, por parte dos estudantes, nunca se sentiu qualquer tipo de dúvida quanto ao interesse deste novo modelo de ensino universitário, respondendo com grande entusiasmo através de inscrições em cada vez maior número, como adiante veremos, por parte de outras instituições houve algumas reservas iniciais, pondo em causa se a UNED teria possibilidades de oferecer cursos com o mesmo **grau de exigência e creditação**.

Esta dúvida foi ultrapassada logo que a UNED produziu os seus primeiros licenciados. Com efeito, o seu desempenho profissional foi tão bom, pelas razões que adiante referirei, que a questão da credibilidade foi logo ultrapassada.

Outro problema inicial estava ligado ao **corpo docente**: inicialmente, a UNED não tinha corpo docente próprio, sendo constituído por professores vindos de diversas universidades presenciais que desempenhavam funções em regime de acumulação. Com o crescimento da instituição, tornou-se clara a **necessidade de um corpo docente próprio, permanente e a tempo inteiro**. Esta solução que hoje parece óbvia, não o era inicialmente⁵⁷¹, julgando alguns que o regime de acumulações resolveria o problema. Só após a clarificação normativa que acima referi, é que esta questão foi solucionada.

Uma outra questão teve a ver com a necessidade de dotar a UNED com uma **estrutura tanto quanto possível análoga à das universidades já existentes**. Se, por um lado, a especificidade do modelo aconselhava a uma certa originalidade estrutural, a verdade é que o peso da cultura académica latina recomendava que a estrutura fosse análoga à das universidades presenciais, sob pena de dar uma imagem negativa ao exterior.

É neste contexto que a UNED se estrutura de forma mista como veremos adiante,

⁵⁷⁰ Por motivos de ordem laboral, económica, por se encontrarem em áreas geograficamente periféricas, etc.

⁵⁷¹ Segundo o actual Vice Reitor para os Centros Associados, inicialmente o governo que estava muito sensível ao conceito de campus periférico aplicado pela Open University do Reino Unido, não tinha igual sensibilidade à ideia, também importada daquela instituição, de campus central.

com uma organização periférica singular na realidade espanhola, mas com uma estrutura central bastante parecida com a das outras universidades do país vizinho⁵⁷².

3. CARACTERIZAÇÃO E EVOLUÇÃO DA PROCURA

Para podermos avaliar a utilidade social da UNED, vejamos, nas páginas seguintes, um breve retrato da sua procura. Antes de começar a fazê-lo, gostaria de sublinhar dois aspectos que dificultaram substancialmente o trabalho de recolha e interpretação dos dados:

- em primeiro lugar, defrontei-me com uma **situação de sobre-informação**, provocada pela abundante informação disponível, quer sob a forma de estatísticas oficiais, quer de estudos de natureza extensiva, publicados ao longo da vida da UNED. Esta situação, apelou para um esforço permanente no sentido de seleccionar a informação pertinente para este estudo, o que muitas vezes não foi fácil, pois como é sabido, em trabalhos desta natureza é grande a tentação de inserir informação a mais, criando mais tarde situações de “ruído interpretativo”;
- em aparente contradição com o que acabo de afirmar, confrontei-me também com numerosas **situações de sub-informação**, decorrentes da não padronização de algumas estatísticas disponíveis que nem sempre tinham as mesmas categorias e indicadores, ou que, pelo contrário, os usavam com bases de cálculo diferentes. Sempre que deparei com tais situações procurei assinalá-las, inserindo essa observação no local próprio, a fim de facilitar o rigor da leitura.

Uma vez feito o aviso, vejamos então como se pode caracterizar em termos globais a procura da UNED ao longo da sua vida institucional.

3.1. EVOLUÇÃO DA PROCURA GLOBAL

No ano lectivo de 1986/87, a UNED encontrava-se em segundo lugar, entre as trinta universidades públicas espanholas, no respeitante a número total de alunos matriculados, e, em terceiro, se se considerar apenas o número de alunos matriculados em cursos formais.

⁵⁷² Um modelo que constituiu referência obrigatória na estruturação da UNED, segundo a opinião do seu actual Vice-Reitor para os Centros Asociados, foi o da Open University do Reino Unido. Observando as duas, encontramos, efectivamente grandes analogias, sobretudo no que se refere à organização central.

Tendo perto de 84 mil alunos, dos quais cerca de 51 mil matriculados em cursos formais, valores correspondentes a 9.2 e a 8.0%, respectivamente, do total de matriculados no sistema público universitário espanhol, pode considerar-se, com as universidades Complutense e de Barcelona (Central), como uma das três instituições universitárias gigantes do país vizinho⁵⁷³.

Em matéria de **taxa de crescimento**, comparando os números de matriculados nos anos de 1981/82 e 1986/87, a UNED encontrava-se em sétimo lugar, com um crescimento de 57.6% nesses seis anos, claramente superior ao das outras duas⁵⁷⁴.

Uma vez com uma ideia geral do peso da UNED no contexto do ensino público universitário espanhol, vejamos seguidamente como se processou a evolução global da procura⁵⁷⁵ (quadro 3.4, A a C e figuras 3.1 e 3.2). Da análise dos oito indicadores seleccionados, sobressai a tendência seguinte:

- a **procura, em termos globais**, cresceu de 11 400 alunos em 1973, para 114 554, tendo decuplicado no intervalo dos 17 anos em análise⁵⁷⁶ (indicad. A e B).

⁵⁷³ Estas três universidades apresentavam os seguintes valores:

- Madrid Complutense:
N.º total de alunos matriculados: 113 061 (12.5 %)
N.º de alunos matriculados (c. formais): 99 627 (15.7 %)
- UNED:
N.º total de alunos matriculados: 83 730 (9.2 %)
N.º de alunos matriculados (c. formais): 50 653 (8.0 %)
- Barcelona Central:
N.º total de alunos matriculados: 79 762 (8.8 %)
N.º de alunos matriculados (c. formais): 63 466 (10.0 %)

Isto significa que no seu conjunto, tinham nesse ano, uma população discente correspondente a 30.5 % de todos os alunos das universidades públicas espanholas, e 33.7% dos matriculados em cursos formais. In *La UNED: curso 1986/87. Datos estadísticos*, IUED/UNED, Madrid, 1988, pp. 5 e 6.

⁵⁷⁴ A Complutense cresceu no mesmo período 39.9% e a de Barcelona Central aumentou apenas 22.5. As universidades com maior taxa de crescimento foram as de Alcalá de Henares, Cantábria, Alicante, Málaga, País Basco e Estremadura. À excepção das do País Basco e da Estremadura, com cerca de trinta e doze mil matriculados em 1987, nenhuma destas ultrapassava nesse ano as dez mil matrículas.

⁵⁷⁵ Conforme se regista na terceira parte do quadro 1 (1.3.), as fontes utilizadas para a sua construção foram as seguintes: *La UNED y sus alumnos, curso de 81/82*, ICE/UNED, Madrid, 1983 e, Abadia, Collazo e Arroyo, *Datos estadísticos de la UNED, curso 1987/88 y 1988/89*, IUED/UNED, Madrid, 1990. Confrontado com a diferença de números quanto ao total de matriculados para os anos de 1981 e 1982, adoptei os da primeira fonte, uma vez que na introdução da segunda, os seus autores advertem: (...) "Pensamos que los números absolutos de matriculados están sobredimensionados, necesitando depurar las matrículas con las anulaciones establecidas en las Secretarías de las Facultades" (op. cit., p. 3).

⁵⁷⁶ Segundo me informou o Vice Reitor para os *Centros Asociados*, prof. Escribano, o crescimento da população discente foi nos últimos anos, da ordem dos 10 a 15% ao ano. Em 1992 rondava os 130 mil alunos, dos quais 80 a 85 mil mil estavam inscritos em cursos formais. Nestes números, não se incluem os cidadãos inscritos nos cursos livres promovidos directamente pelos *centros asociados*.

QUADRO 3.4 (A) – Evolução da procura global da UNED entre 1973 e 1989

INDICADOR	1973	1974	1975	1976	1977	1978
A - Total de alunos	11400	21195	20939	27282	41343	50776
B - Idem (1973=100)	100	185	183	239	362	445
C - No ensino universitário (Faculdades+ETS)	6400	17195	17439	21745	24599	33438
D - F+ETS (1973=100)	100	268	272	339	384	522
E - F+ETS (% sobre A)	56	81	83	80	59	66
F - Cursos Especiais	5000	4000	3500	5537	16744	17338
G - Idem (1973=100)	100	80	70	110	334	346
H - Idem (% sobre A)	44	19	17	20	41	34

Fontes: *La UNED y sus alumnos*, curso de 81/82, ICE/UNED, Madrid, 1983. e *Datos estadísticos de la UNED*, curso 1987/88 y 1988/89.

QUADRO 3.4 (B) – Evolução da procura global da UNED entre 1973 e 1989

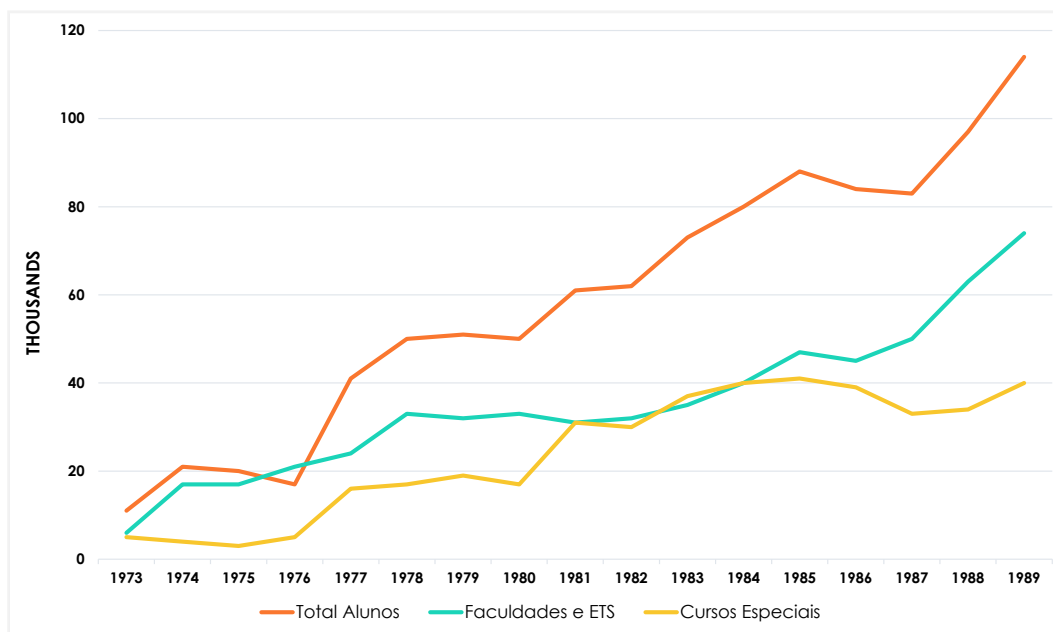
INDICADOR	1979	1980	1981	1982	1983	1984
A - Total de alunos	51928	50943	61912	62181	73055	80655
B - Idem (1973=100)	455	446	543	545	640	707
C - No ensino universitário (Faculdades+ETS)	32795	33460	31060	32147	35584	40001
D - F+ETS (1973=100)	512	522	485	502	556	625
E - F+ETS (% sobre A)	63	66	50	52	51	50
F - Cursos Especiais	19133	17483	30852	30034	37471	40654
G - Idem (1973=100)	382	349	617	600	749	813
H - Idem (% sobre A)	37	34	50	48	49	50

Fontes: *La UNED y sus alumnos*, curso de 81/82, ICE/UNED, Madrid, 1983. *Datos estadísticos de la UNED*, curso 1987/88 y 1988/89.

QUADRO 3.4 (C) – Evolução da procura global da UNED entre 1973 e 1989

INDICADOR	1985	1986	1987	1988	1989
A - Total de alunos	88679	84874	83730	97961	114554
B - Idem (1973=100)	777	744	734	859	1004
C - No ensino universitário (Faculdades+ETS)	47309	45863	50655	63315	74388
D - F+ETS (1973=100)	739	716	791	989	1162
E - F+ETS (% sobre A)	53	54	60	65	65
F - Cursos Especiais	41370	39011	33075	34646	40166
G - Idem (1973=100)	827	780	661	692	803
H - Idem (% sobre A)	47	46	40	35	35

Fontes: *La UNED y sus alumnos*, curso de 81/82, ICE/UNED, Madrid, 1983 e *Datos estadísticos de la UNED*, curso 1987/88 y 1988/89.



Fontes: *La UNED y sus alumnos*, curso de 81/82, ICE/UNED, Madrid, 1983.

Datos estadísticos de la UNED, curso 1987/88 y 1988/89.

FIGURA 3.1 – Evolução da procura global da UNED entre 1973 e 1989 (em termos absolutos)

Conforme se pode observar, tal crescimento não foi linear, registando-se períodos de abrandamento e fases de retoma. Entre 1985 e 1987, houve mesmo uma redução da população discente em valores absolutos, logo seguida de um crescimento a um ritmo acentuado.

Para melhor entender as alterações de ritmo do crescimento global da procura, é necessário observar a evolução dos restantes indicadores. Se compararmos a evolução dos discentes inscritos em cursos universitários com a dos que estão inscritos em cursos especiais, observamos algumas diferenças:

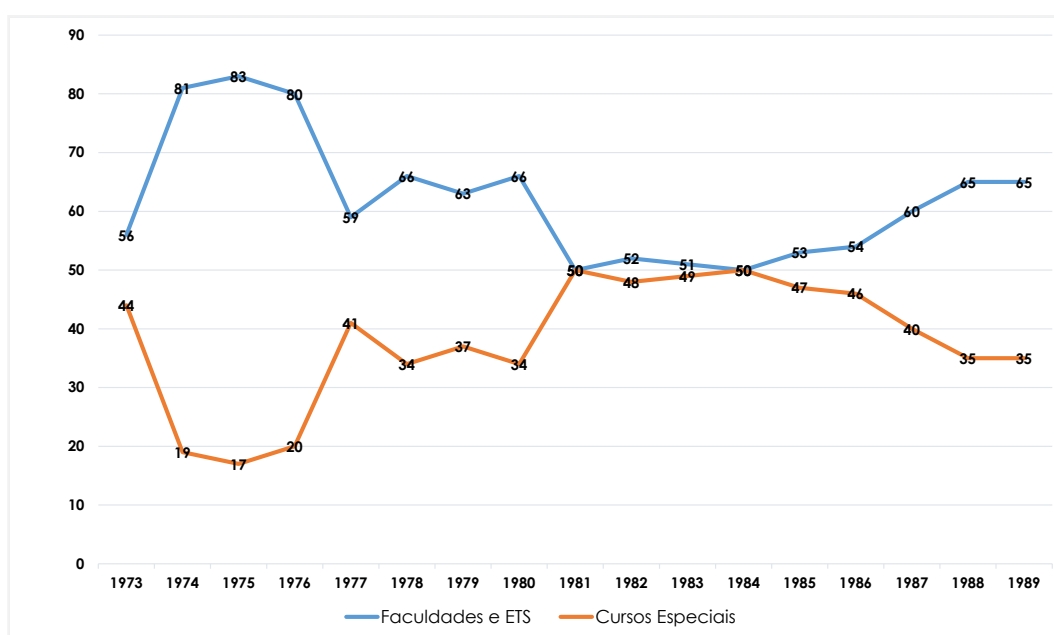
- no caso dos **cursos universitários**⁵⁷⁷, o corpo discente cresceu a bom ritmo até 1978, (sexto ano de funcionamento) altura em que ultrapassou os trinta e três mil estudantes, quintuplicando a sua dimensão inicial. Segue-se um período de quatro anos de oscilações entre os 31 e os 33 mil estudantes. Desde 1982, este grupo tem vindo sempre a crescer, à excepção de uma descida registada em 1986. Como veremos adiante, o acréscimo da procura global tem uma relação muito estreita com a diversificação da oferta, observando-se que **os períodos de retoma ou de aceleração do crescimento da procura coincidem com o lançamento de novas licenciaturas**. Observando o comportamento do indicador D, regista-se que o ritmo de crescimento variou bastante, mas que em termos relativos **este grupo cresceu onze vezes**, portanto, mais que a população

⁵⁷⁷ Nas estatísticas da UNED, esta categoria abrange os estudantes inscritos nas licenciaturas oferecidas, quer pelas Faculdades, quer pela Escola Técnica Superior (ETS) que tem uma licenciatura em Engenharia Industrial (Cfr. infra, "Caracterização e evolução da Oferta").

discente no seu conjunto;

- no que respeita aos **cursos especiais**, a evolução é bastante mais inconstante como se observa igualmente na figura 3.1.. A razão deste facto tem a ver com encomendas específicas de determinados programas especiais que, uma vez cumpridas, esgotam as necessidades da procura⁵⁷⁸.

Em função desta diferente evolução, o peso percentual dos dois tipos de populações no total do universo discente da UNED tem vindo a variar bastante, conforme se observa no comportamento dos indicadores E e H do quadro 3.1 e na fig.3.2. Da sua leitura ressaltam três aspectos interessantes:



Fontes: *La UNED y sus alumnos*, curso de 81/82, ICE/UNED, Madrid, 1983 e *Datos estadísticos de la UNED*, curso 1987/88 y 1988/89.

FIGURA 3.2 – Evolução da procura global da UNED entre 1973 e 1989 (em termos percentuais)

- até 1981, os estudantes de cursos universitários, apesar de sempre em maior número que os dos cursos especiais, foram perdendo peso relativo no conjunto do corpo discente. Entre esse ano e 1984, o peso percentual foi sensivelmente o mesmo, tendo registado pequenas oscilações. A partir de então, registou-se um acréscimo de importância relativa dos estudantes inscritos em cursos universitários, se bem que com uma **taxa de crescimento progressivamente menor**;
- o facto de a população discente universitária nunca haver ultrapassado 83% do corpo discente ou, dito pela inversa, o facto de os estudantes de cursos especiais,

⁵⁷⁸ Vejamus um exemplo: (...) "Mientras la matrícula universitaria entre 1978 y 1982 ha permanecido estable, el número de los inscritos en cursos especiales en el período de referencia casi se ha doblado. A esta desigual evolución ha contribuido sin duda, la inauguración del Curso de Nivelación para ATS (Auxiliares Técnicos de Saúde) que solamente en el curso 1980-81 consiguió casi 14 000 estudiantes"(...) In *La UNED y sus alumnos*, curso 81/82, ICE/UNED, Madrid, 1983, pag. 29.

nunca haverem sido em número inferior a 17% do total do corpo discente, mostra claramente a **importância da procura de cursos não formais**. Tal importância chegou mesmo a atingir (e no ano de 1983 a ultrapassar) metade da população discente;

- tal importância é sublinhada pelo facto de o peso relativo dos estudantes dos cursos especiais, em catorze dos dezassete anos em análise, ser superior a 30% do total do corpo discente e, em nove anos ser maior que 40%.
- Em suma, a análise dos indicadores de procura global, mostra claramente duas tendências da procura:
 - em primeiro lugar, uma **tendência para uma procura crescente**, quer em termos globais, quer nas duas componentes observadas, podendo-se concluir que a proposta pedagógica da UNED tem vindo a ter uma resposta crescente da população quer em termos absolutos quer comparando-a com outras universidades espanholas;
 - em segundo lugar, uma **permanente importância da procura de programas não convencionais**, o que confirma a tese de que a criação da UNED foi indispensável para responder a determinados grupos sociais que de outra maneira não teriam acesso a esquemas de formação de nível superior⁵⁷⁹.

3.2. DISTRIBUIÇÃO GEOGRÁFICA



Fonte: *La UNED y sus alumnos*, ... op. cit., pag. 53.

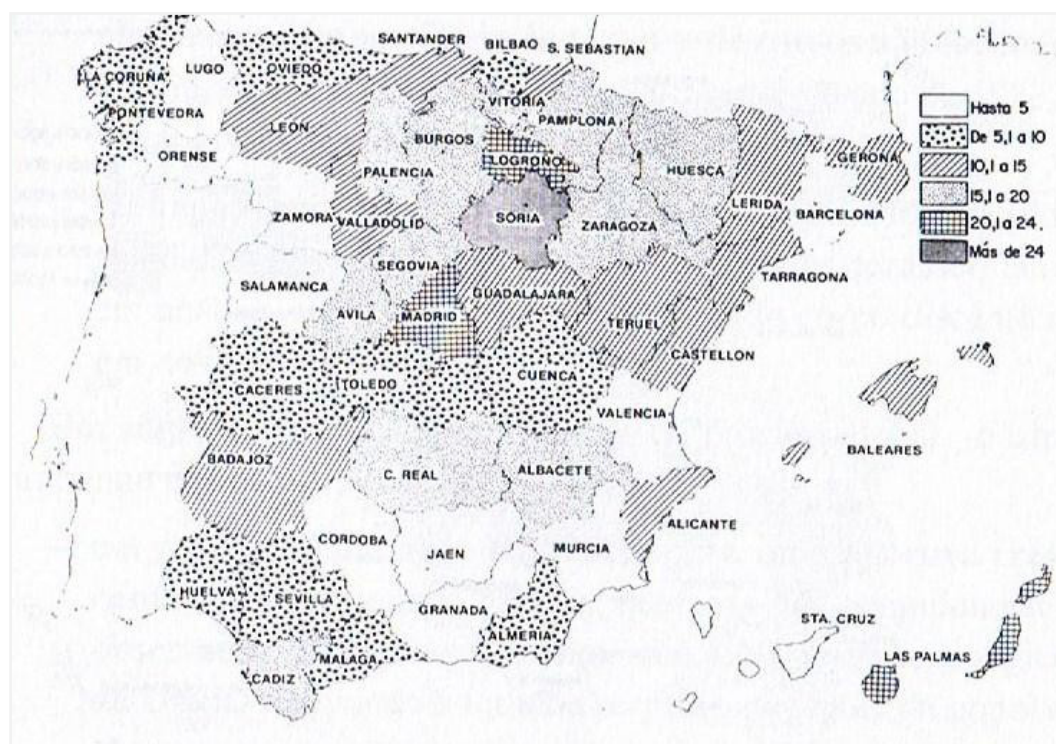
FIGURA 3.3 – Distribuição dos alunos matriculados pelas diversas províncias

⁵⁷⁹ Sobre a tipificação dos cursos especiais, vide infra, "Caracterização e evolução da oferta".

Distribuição por províncias

Na figura 3.3 observa-se a assimetria da distribuição geográfica dos estudantes matriculados na UNED em 1981. Com efeito, nesse ano, a relação entre a província com maior número de matriculados e a que dispunha de menor população discente foi de 95 para 1 (Madrid com 10 454 estudantes e Cuenca com 110, respectivamente).

Entretanto, como facilmente se argumentará, este indicador é enganador, uma vez que não tem em conta a distribuição da população residente. Uma das possíveis maneiras de tomar essa variável em consideração, é a construção de um índice de matriculados por 10 mil habitantes, solução adoptada pela UNED na obra em análise. O resultado é o que observamos na figura 3.4 que passamos a analisar.



Fonte: *La UNED y sus alumnos*, ... op. cit., pag. 55.

FIGURA 3.4 – Taxa de alunos por 10 mil habitantes (por província)

Conforme directamente se observa, não há uma relação directa entre a distância à capital e o indicador referido. Também o volume da população provincial não tem qualquer relação com a quantidade de matriculados, conforme referem os autores do referido estudo⁵⁸⁰, parecendo que o comportamento da procura provincial é influenciado por outras variáveis. Uma delas, é sem dúvida, a **existência ou não de um centro asociado recentemente criado**:

(...) “Es de destacar que todas as provincias con mayor tasa de alumnos

⁵⁸⁰ Op. cit., p. 54.

tienen centros asociados, mientras que entre las que tienen una tasa inferior a 6 hay muchas que no lo tienen(...); la creación y los primeros años de funcionamiento de un centro asociado en una provincia hace aumentar la tasa de matrículas en dicha provincia”⁵⁸¹.

Distribuição por regiões autónomas

QUADRO 3.5 – Alunos e habitantes das comunidades autónomas em 1981

AUTONOMIAS	ALUNOS		HABIT.	ALS/HABS.
	F.	%	%	Als/10mil
Madrid	10454	25.3	12.4	22.3
Andaluzia	4981	12.0	17.1	7.7
Catalunha	3703	9.0	15.8	6.2
Castela-Liã	3138	7.6	6.8	12.1
Comunidade Valenciana	2764	6.7	9.7	7.6
País Basco	2500	6.0	5.7	11.7
Galiza	2108	5.1	7.5	7.5
Castela-La Mancha	2010	4.9	4.4	12.2
Canárias	1925	4.6	3.6	14.1
Aragão	1765	4.3	3.2	14.7
Estremadura	1190	2.9	2.8	11.2
Navarra	929	2.2	1.4	18.3
Baleares	863	2.1	1.7	13.2
Astúrias	782	2.0	3.0	6.9
Cantábria	726	1.7	1.4	14.1
Rioja	595	1.4	0.7	23.4
Murcia	432	1.0	2.5	4.5
Ceuta e Melilla	498	1.2	0.3	41.9

Fonte: La UNED y sus alumnos ..., op. cit., p. 71.

quadro 3.5 e as figuras 3.5 e 3.6, representam a distribuição da população discente da UNED, em 1981, por comunidade autónoma. Da sua leitura, parecem de sublinhar alguns aspectos interessantes:

- os alunos da **comunidade de Madrid**, não só correspondem a mais de 25% de todo o corpo discente da UNED, como estão sobre-representados em termos relativos, uma vez que têm um peso percentual correspondente ao dobro do

⁵⁸¹ Idem, pp. 54 e 57.

peso da população residente⁵⁸². Este facto, tem como efeito, um elevado índice de alunos por dez mil habitantes, apenas ultrapassado por Ceuta e La Rioja;

- as três regiões com mais alunos, agrupam 46.3% do corpo discente. Este dado poder-nos-ia levar a pensar que se estava em presença de uma excessiva concentração de estudantes naquelas regiões. No entanto, se se tiver em conta que essas regiões agrupam 45.3% da população espanhola, parece ser razoável concluir que aquela distribuição é relativamente proporcional. Este resultado deve-se ao facto de os estudantes da Andaluzia e da Catalunha estarem sub-representados;
- o mesmo raciocínio se poderá aplicar se considerarmos as cinco regiões em que o corpo discente está menos representado (Astúrias, Cantábria, Rioja, Murcia, e Ceuta/Melilla). Abrangendo uma percentagem reduzida da população discente (7.3%), o peso percentual da população residente daquelas regiões é de 7.9% o que parece significar que, **no conjunto, estão proporcionalmente representadas**.



Fonte: *La UNED y sus alumnos*, ... op. cit., pag. 68.

FIGURA 3.5 – Distribuição percentual dos alunos por comunidades autónomas

A figura 3.6, é um pouco mais elucidativa: com a excepção de La Rioja, que

⁵⁸² Esta comparação, apesar de correcta, não é inteiramente precisa. Para o ser, dever-se-ia comparar o peso percentual dos estudantes com o da população maior que 18 anos, a fim de não se produzirem enfiamentos decorrentes de diferentes estruturas etárias. Se tivessem aplicado este indicador, provavelmente notar-se-ia uma sobre-representação menor, uma vez que a pirâmide de idades da capital tem uma estrutura mais velha que as das comunidades periféricas.

apresenta uma elevada taxa de alunos por 10 mil habitantes em função da pequenez da sua dimensão demográfica, observa-se, de um modo genérico, que **a taxa diminui à medida que a distância da capital aumenta**. As regiões insulares também constituem excepção, encontrando-se sobre-representadas.



Fonte: La UNED y sus alumnos, ... op. cit., pag. 72.

FIGURA 3.6 – Taxa de alunos por 10 mil habitantes (por comunidade autónoma)

Distribuição segundo o tamanho do município

Para completar este breve retrato sobre a distribuição espacial da população discente, vejamos agora a dimensão dos municípios de residência dos alunos.

Como referem Abadia e Collazo num estudo recente⁵⁸³,

(...) "El alumnado está muy extendido por todo tipo de poblaciones, con un 22.5% del mismo residiendo en poblaciones de más de un millón de habitantes y porcentajes importantes concentrados en poblaciones de 20.000 a 250.000 habitantes".

Apesar desta aparente dispersão, observa-se que a distribuição espacial se processa de acordo com algumas variáveis, a saber:

- em primeiro lugar, regista-se que **a existência ou não de um centro asociado, é uma condicionante forte para o aumento da população discente**. Dito por outras

⁵⁸³ Abadia, António Farjas e Collazo, Carmen Madrigal, *Sociología del estudiantado y rendimiento académico*, ICE/UNED, Madrid, 1989.

palavras, **o aumento da oferta educativa, condiciona fortemente o aumento da procura**. Como se verá quando abordarem mais detidamente os casos dos Centros estremenhos e galegos, os dados que colhi naqueles centros confirmam inteiramente esta afirmação, que aliás, já havia sido enunciada como hipótese no estudo de 1981, como atrás referi;

- uma segunda variável importante é sem dúvida a **dimensão do agregado populacional** onde o estudante reside:

(...) “Comparando con la distribución de la población española, aparecen muy valoradas las poblaciones con más de 1.000.000 de habitantes, 13% de la población española y 22.5% de los alumnos de la UNED, y las de 100.000 a 500.000, 22% de la población española y 27.5% de los alumnos, proporcionalmente cubiertas las poblaciones de 500.000 a 1.000.000, las de 50.000 a 100.000 y las de 20.000 a 50.000 habitantes y pocos estudiantes en poblaciones pequeñas de menos de 20... habitantes, en las que está el 37.3% de la población española y el 20.9% de los estudiantes de la UNED”⁵⁸⁴

Também aqui, segundo os autores, a **oferta cultural pré-existente** cria um caldo de cultura para aumentar a procura. Em termos gerais é mais provável que, indivíduos previamente estimulados pelo ambiente das médias e grandes cidades, adiram a programas de ensino a distância, que aqueles outros que residem em pequenos agregados, sem tal caldo de cultura. Uma situação que pode contrariar tal tendência, é o facto de o aluno já possuir um **nível de instrução à entrada na UNED**. Neste caso, não é tanto o ambiente externo que o leva a querer continuar a estudar, mas “o seu próprio ambiente interno”, constituído pela sua experiência académica pessoal bem sucedida. Observando os alunos residentes em povoações menores de 2 e 10 mil habitantes, Abadia e Collazo registam que pouco menos de 1/3 e 1/4, respectivamente, estava habilitado com um curso médio, em grande maioria ligado ao magistério primário e secundário.

Talvez em virtude desta situação, observa-se nos últimos anos uma **tendência para a diminuição da concentração do corpo discente nas grandes cidades** e o seu decorrente aumento em cidades com menos de 50 mil habitantes, com particular relevância para agregados populacionais com menos de 2000 habitantes⁵⁸⁵.

- Uma quarta variável é a **existência ou não de uma universidade presencial**

⁵⁸⁴ Abadia e Collazo, *op. cit.*, p.74. Dados semelhantes haviam já sido divulgados em “La UNED y sus alumnos” concluindo-se já em 1981-82 que “el alumnado de la UNED es en su mayoría urbano, concentrando-se en grandes núcleos de población”(op. cit., p. 65).

⁵⁸⁵ Abadia e Collazo, *op. cit.*, p. 75. Tem-se chegado a esta conclusão, usando dois tipos de comparações:

- entre a residência de universos discentes de diferentes anos, e,
- entre alunos com matrícula antiga e alunos com matrícula nova, no mesmo ano lectivo.

na cidade mais próxima da área de residência. Como veremos adiante, esta variável foi determinante quer na Estremadura quer na Galiza, acabando por fazer com que a UNED, na sua expressão local, se assumisse objectivamente como estrutura de oferta de serviços presenciais;

- ligada com esta questão, parece estar a variável **idade**. Cruzando o número de habitantes do município de residência com o sexo e idade dos alunos, Abadia e Collazo chamam a atenção para o facto de que, *“los alumnos con 19 años y menos, se concentran en mayor medida que el resto de edades en las poblaciones de 2.000 a 10.000 habitantes y sobre todo en las de 20.000 a 50.000 habitantes*⁵⁸⁶. Isto significa que tem sido objectivamente conferido à UNED, o **estatuto de estrutura suplectiva dos subsistemas presenciais, mesmo para faixas etárias jovens**, que tradicionalmente não constituem a populações-alvo do ensino a distância. **Esta tendência para a sobre-representação de alunos jovens residentes em pequenas cidades, é ainda mais evidente no grupo feminino.**⁵⁸⁷

Em suma, pode-se afirmar que **a distribuição espacial dos alunos da UNED, é afectada pela distância a que a região está de Madrid, mas também o é pelas outras seis variáveis acima referidas**⁵⁸⁸.

3.3. EVOLUÇÃO DA COMPOSIÇÃO DOS SEXOS

O quadro 3.6 e a figura 3.7 retratam a evolução da variável sexo de 1975 a 1988. Conforme se observa, a estrutura sexual do corpo discente era, inicialmente, extremamente desequilibrada⁵⁸⁹. A evolução processada desde então, tem sido no sentido do equilíbrio de sexos, conforme a figura 3.7 evidencia.

QUADRO 3.6 – Evolução da estrutura sexual de 1975 a 1988

SEXO	1975	1976	76/77	77/78	78/79	79/80	80/81	81/82	87/88
H (%)	76	76	73	75	71	70	69	66	56
M (%)	24	24	27	25	29	30	31	34	43

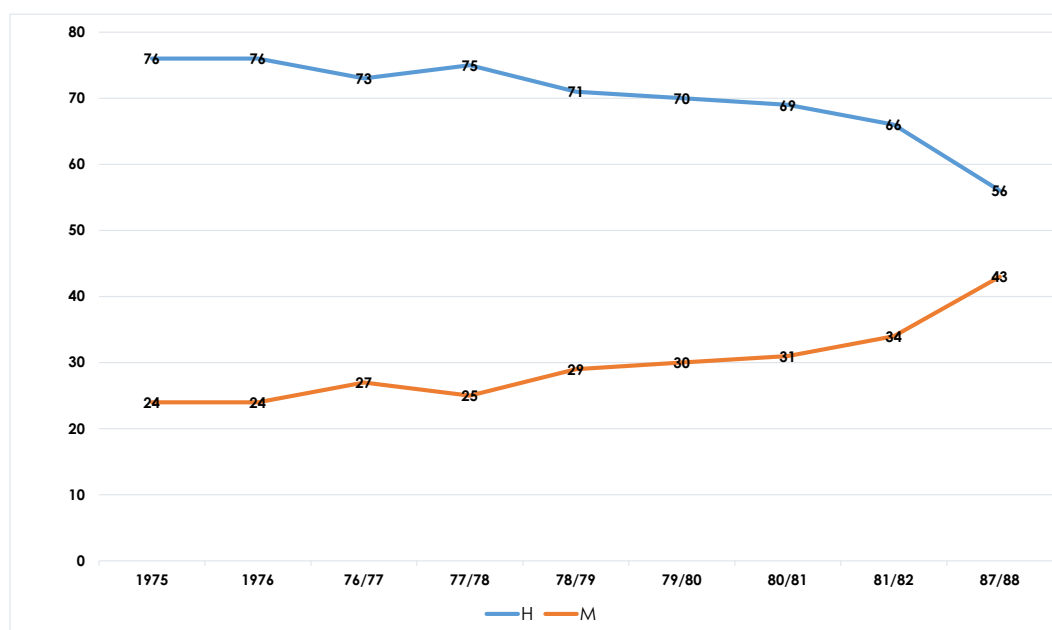
Fontes: *La Uned y sus alumnos*, op. cit., p. 80; Abadia e Collazo, op. cit., pag. 23 ; *Datos estadísticos...* curso de 1988-89, op. cit., p. 22.

⁵⁸⁶ *Idem*, p. 75. A percentagem de alunos residentes em pequenas cidades varia, nos outros grupos etários entre 10 e 11%, enquanto que no grupo dos mais jovens atinge os 16.7%. Em contrapartida, o seu peso relativo é claramente reduzido nas grandes cidades, com população superior a 1 milhão de habitantes.

⁵⁸⁷ Nos capítulos sobre o ensino a distância na Estremadura e na Galiza, formularei uma hipótese que penso explicar este facto.

⁵⁸⁸ Existência ou não de *centro asociado* recente, dimensão do agregado populacional, nível de instrução à entrada da UNED, existência ou não de universidade presencial na zona, idade e sexo.

⁵⁸⁹ Em 1981, a UNED tinha uma taxa de feminização (Mx100/HM) claramente inferior à do conjunto da Universidade espanhola. Tal situação reflectia-se na taxa de feminização das diversas licenciaturas.



Fontes: *La Uned y sus alumnos*, op. cit., p. 80; Abadia e Collazo, op. cit., pag. 23 ; *Datos estadísticos. curso de 1988-89*, op. cit., p. 22.

FIGURA 3.7 – Evolução da estrutura sexual de 1975 a 1988

Cruzando esta variável com a idade, Abadia e Collazo observam que **o grupo feminino é francamente mais jovem que o masculino**, detendo maior peso relativo nas coortes de idade inferior a trinta anos⁵⁹⁰.

3.4. IDADE

QUADRO 3.7 – Estrutura etária em 1981/82 e 1987/88 (Alunos das licenciaturas e curso de acesso)

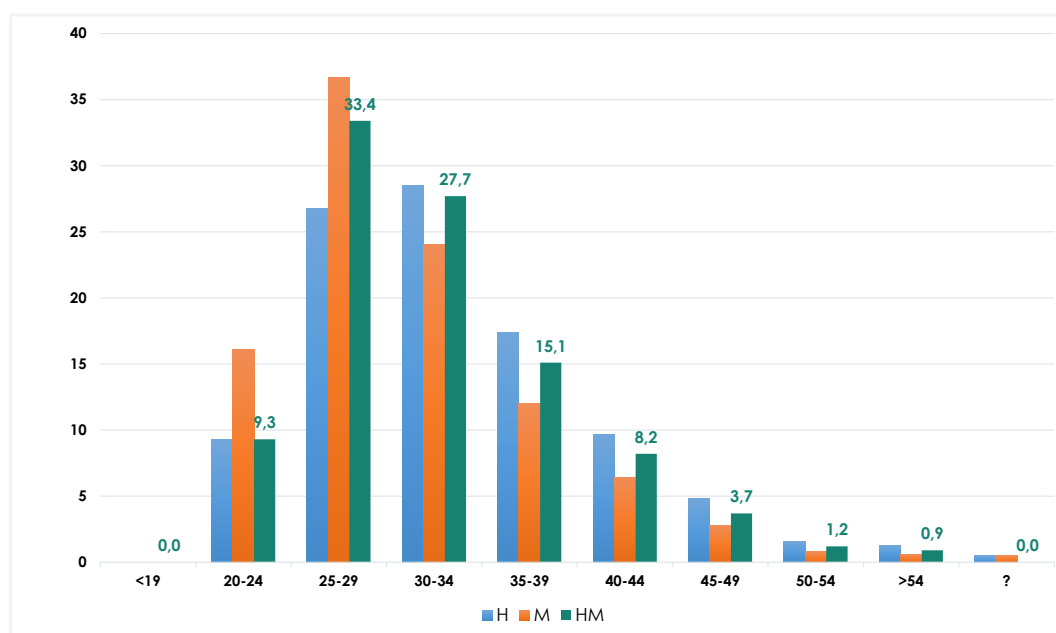
IDADE	1981/82	1987/88		
	HM	H	M	HM
	(34449)	(35321)	(27221)	(83121)
< 19	4	0.0	0.0	0.0
20-24	20	9.3	16.1	9.3
25-29	32	26.8	36.7	33.4
30-34	21	28.5	24.0	27.7
35-39	13	17.4	12.0	15.1
40-44	5	9.7	6.4	8.2
45-49	3	4.8	2.8	3.7
50-54	1	1.6	0.8	1.2
> 54	1	1.3	0.6	0.9
?	-	0.5	0.5	0.5

Fontes: *Datos estadísticos ... curso de 1988-89*, op. cit., e *La UNED y sus alumnos*, op. cit., p. 94.

⁵⁹⁰ Op. cit., p. 26.

Conforme se pode observar nos quadros 3.7 e 3.8 e nas figuras 3.8 a 3.10, as idades do corpo discente da UNED são muito superiores às registadas nas universidades presenciais.⁵⁹¹

Conforme se observa no quadro 3.7, **mais de três quartos do corpo discente tinha, em 1987/88, entre 25 e 39 anos**, correspondendo ao universo de estudantes trabalhadores previsto nos estatutos.



Fontes: *Datos estadísticos .. curso de 1988-89, op. cit..*

FIGURA 3.8 – Estrutura etária em 1987/88 (Alunos das licenciaturas e curso de acesso)

Em todo o caso, parece de chamar a atenção para o peso significativo de estudantes com idades compreendidas entre 20 e 24 anos - idade típica do estudante das universidades presenciais. Este facto, como veremos nos capítulos seguintes, revela que a UNED tem sido procurada por uma clientela inicialmente não prevista (pelo menos nesta dimensão), com necessidades um pouco diferentes do estudante trabalhador típico.

A comparação dos grandes grupos etários entre 1981 e 1989 (quadro 3.8 e figuras 3.9 e 3.10) parece, no entanto, contrariar o que acabámos de referir.

⁵⁹¹ Comparando a estrutura da UNED com a das restantes universidades públicas espanholas, no início dos anos oitenta, os autores de "La UNED y sus alumnos" registaram os seguintes dados:

	UNED (82)	Outras Universidades. (80)
< 19 anos	4	29
20-24 A.	20	53
25-29 A.	32	11
30 e + A.	44	7

QUADRO 3.8 – Evolução dos grupos de idade (81/82 a 88/89)

GRUPOS DE IDADE	1981/82	1986/87	1988/89
< 25 Anos	22.6	21.8	17.5
25-34 Anos	52.7	50.3	56.1
35-44 Anos	18.1	14.9	20.3
> 44 Anos	5.3	3.2	5.1
?	1.3	9.8	1.0
Total	(31060)	(50655)	(74388)

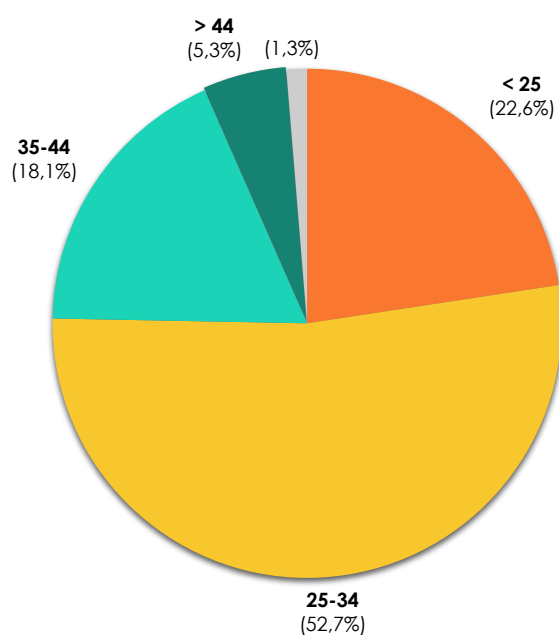
Fontes: *Datos estadísticos .. curso de 1988-89, op. cit.*,
Abadía e Collazo, *op. cit.*, e *La UNED y sus alumnos, op. cit.*.

Com efeito, apesar de não se registarem tendências claras nos grupos etários maiores de 25 anos, o grupo mais jovem apresenta uma redução de peso relativo. A diferentes conclusões chegaram Abadía e Collazo, baseados na comparação das estruturas etárias dos anos de 1981/82, 82/83, 83/84 e 84/85: de acordo com estes autores, as alterações dos pesos relativos destes grupos não são suficientemente significativas, podendo considerar-se que, **em termos globais a estrutura etária apresenta uma certa estabilidade**⁵⁹².

Se compararmos a estrutura etária do grupo masculino com a do feminino, observamos que este último é francamente mais novo que o primeiro. Assim, em 1981/82, enquanto que apenas 19% dos homens eram menores de 24 anos, nas mulheres a percentagem subia para os 30%⁵⁹³.

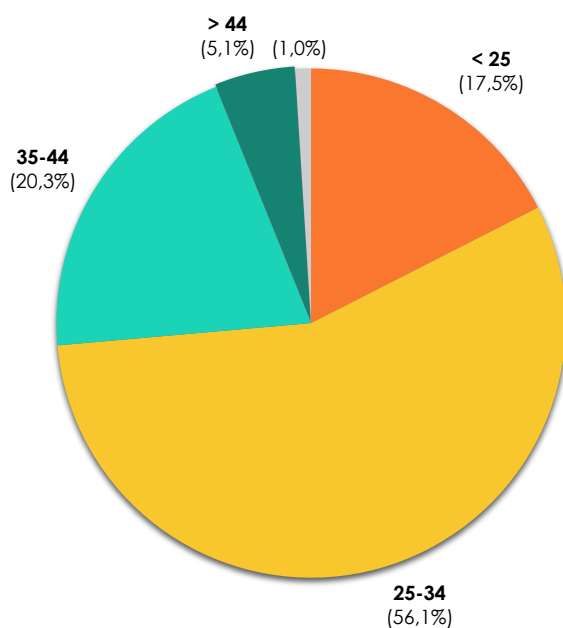
⁵⁹² cit. p. 40. Para esta conclusão estes autores utilizaram grupos etários de cinco anos em vez de categorias de dez. Em "*La UNED y sus alumnos*", refere-se que a idade média, naquele ano, variava entre 28.7 anos (Psicologia) e 30.9 anos (Direito). Sendo mais elevada que a das universidades presenciais, aquela idade média era, no entanto, relativamente mais baixa que a de outra U. abertas estrangeiras, provavelmente pela função de alternativa ao ensino presencial que se verifica na UNED e que desenvolverei adiante. Citando Borje Holmberg, director do Instituto de Investigação em Estudos a Distância da FernUniversität, afirma-se, por exemplo que a idade média dos estudantes da U. de New England (Australia) era em 1979 de 34 anos.

⁵⁹³ in *La UNED y sus alumnos, op. cit.*, p.103.



Fontes: *Datos estadísticos .. curso de 1988-89, op. cit..*

FIGURA 3.9 – Situação dos grupos de idade em 1981/82



Fontes: *Datos estadísticos .. curso de 1988-89, op. cit..*

FIGURA 3.10 – Situação dos grupos de idade em 1988/89

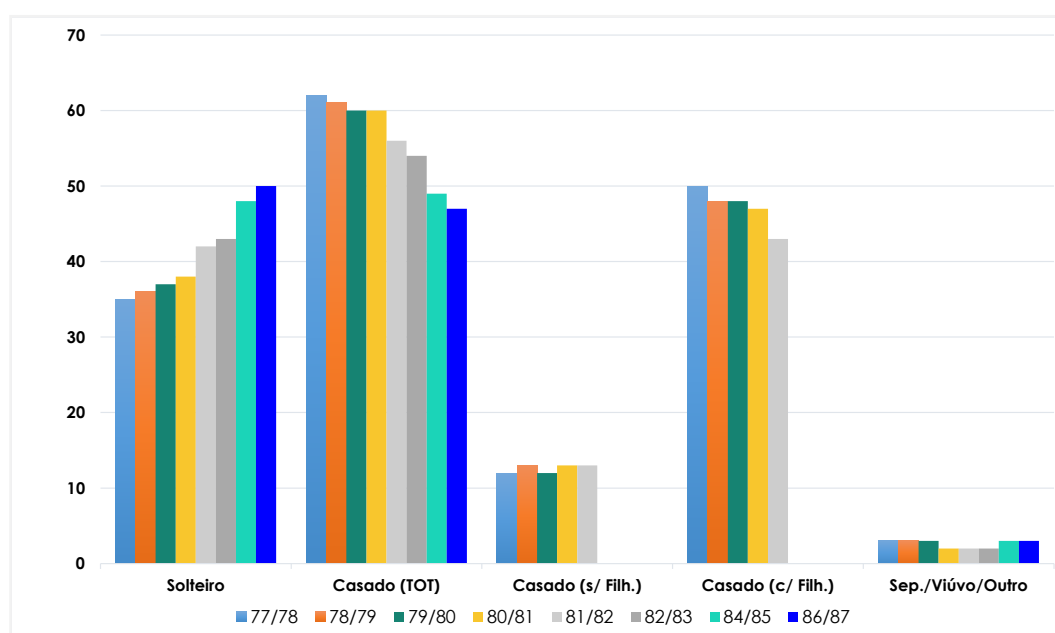
3.5. ESTADO CIVIL

Se observarmos a evolução da variável “estado civil” (quadro 3.9 e figura 3.11), verificamos que o corpo discente se alterou substancialmente desde os primeiros anos da UNED.

QUADRO 3.9 – Evolução do estado civil

E. CIVIL (%)	/78	/79	/80	/81	/82	/83	/85	/87
SOLTEIRO	35	36	37	38	42	43	48	50
CASADO (TOT)	62	61	60	60	56	54	49	47
CASADO (s/ Filh.)	12	13	12	13	13
CASADO (c/ Filh.)	50	48	48	47	43
SEP./VIÚVO/OUTR.	3	3	3	2	2	3	3	3

Fontes: *La Uned y sus alumnos*, op. cit., p. 90; Abadia e Collazo, op. cit., pag. 57;
La UNED: curso 1986/87 ... op. cit., pag. 25.



Fontes: *La Uned y sus alumnos*, op. cit., p. 90; Abadia e Collazo, op. cit., pag. 57;
La UNED: curso 1986/87 ... op. cit., pag. 25.

FIGURA 3.11 – Evolução do estado civil

Assim, enquanto que o grupo dos alunos solteiros, que inicialmente correspondia a pouco mais de um terço do corpo discente, foi gradualmente crescendo até atingir metade dos alunos (1986/87), pelo contrário, os alunos casados reduziram substancialmente de peso relativo (de 62 para 47%).

Esta observação, apesar de dar força ao que acima se disse quanto à alteração do lado da procura, deve, no entanto ser feita com cuidado, uma vez que as próprias preferências da população em matéria de estado civil se têm vindo a alterar gradualmente.

3.6. CARACTERÍSTICAS SOCIOECONÓMICAS

De acordo com o inquérito ao curso de 1981/82, **74% dos alunos da UNED pertenciam à população activa**, trabalhando, ou na situação de desemprego. Apenas 15% do corpo discente estava na situação de “não activo”, integrando-se nesta categoria os estudantes e as domésticas.

Comparando o peso dos activos espanhóis que concluíram os estudos secundários com os da UNED, o inquérito revela que na UNED há uma **sobre-representação de activos**, quer no segmento masculino quer no feminino.⁵⁹⁴

Tentando destriçar, em termos gerais, as diversas situações ocupacionais, os autores do inquérito chegam à conclusão que **os estudantes da UNED são sobretudo trabalhadores por conta de outrem com horário semanal igual ou superior a 35 horas** (71% dos homens e 48% das mulheres), **poucos se encontrando na situação de desempregados** (3% dos homens e 6% das mulheres); praticamente não se encontram reformados e os trabalhadores da agricultura estão sub-representados. **Dois grupos em ascendência são o das donas de casa e o dos estudantes**. Se subdividirmos a população estudantil de acordo com diversas variáveis, a estrutura ocupacional torna-se mais clara:

- se compararmos a **ocupação por sexos**, observamos, por exemplo, que o sector feminino apresenta percentagens muito significativas de domésticas e estudantes, as desempregadas têm duas vezes maior peso relativo que no sector masculino e as estudantes que trabalham por conta própria são em muito menor percentagem;
- por outro lado, as **ocupações activas crescem com a idade**;
- **por sectores de actividade**, regista-se uma clara predominância do sector terciário (81%), dentro do qual se apresentam com grande peso os estudantes que são professores na sua vida activa (24%) e os que trabalham na Administração Pública (19%). Como acima aflorei, o sector primário está fracamente representado (1%) relativamente à população geral daquele sector portadora de estudos secundários (5%). Os estudantes cuja ocupação se situa no sector secundário (indústria e construção) estão também sub-representados relativamente à população do país, uma vez que detêm o peso de 14 e 4%, respectivamente, quando o seu peso na população activa é de 25 e 5%, também respectivamente;
- as respostas às questões referentes ao **conteúdo do trabalho**, confirmam os

⁵⁹⁴ In *La UNED y sus alumnos*, op. cit., p. 109. No referido inquérito, não foi possível apurar com precisão as respostas de 10 % dos respondentes. Se somarmos a este número 1% de não respondentes, perceberemos a razão porque os activos mais os não activos somam apenas 89%.

dados anteriores. Assim, 24% referia exercer actividade docente, enquanto 25% dizia estar ligado a actividades administrativas diversas⁵⁹⁵;

- o **tipo de licenciatura escolhida**, tem uma relação directa com a sua ocupação no mundo do trabalho. Assim, observa-se por exemplo, que aqueles que estão ligados a cargos administrativos (de direcção ou não) têm preferência pelos cursos de Direito, Economia e Gestão; os que trabalham em áreas produtivas do sector secundário e em serviços ligados à investigação e à informática escolhem, com frequência, cursos da área das “ciências” e da economia e gestão; finalmente, os que ensinam, tendem a escolher cursos que lhes confirmem melhores qualificações para a sua actividade (CC da Educação, Geografia e História, Filologia e Matemática).

3.7. NÍVEL E TIPO DE INSTRUÇÃO À DATA DA MATRÍCULA

Uma variável que nos permite caracterizar com certo rigor o perfil do estudante da UNED, é o seu nível e tipo de instrução quando se matriculou pela primeira vez na UNED. De acordo com Abadia e Collazo,

*(...) “los estudiantes a distancia tienen una cualificación muy alta, llegando a sugerir una imagen de universidad para personas ya formadas en los estudios universitarios, para su reciclaje, ampliación de estudios o realización de otra carrera. Excepto el 42.7% todos los demás alumnos han realizado estudios universitarios. Algunos de los estudios englobados en estas titulaciones non eran universitarios en el momento en que los cursaron los matriculados en el UNED, pero actualmente todos lo son.”*⁵⁹⁶

De facto, observando o quadro 3.10, o primeiro facto que nos salta à vista é o elevado peso percentual dos estudantes com habilitações médias ou superiores à entrada da UNED, que nos três anos descritos apresentam percentagens de 38% (1981/82) e 33% (84/85 e 87/88).

⁵⁹⁵ *Idem*, p. 118.

⁵⁹⁶ Abadia e Collazo, *op. cit.*, p. 100.

QUADRO 3.10 – Nível e tipo de instrução à data da matrícula

NÍVEL E TIPO	1981/82	1984/85	1987/88
Hab. inferiores ao secundário ⁵⁹⁷	32	25	36
Nível secundário ⁵⁹⁸	23	30	17
Nível médio não docente ⁵⁹⁹	9	10	8
Nível médio docente ⁶⁰⁰	20	14	16
Nível superior ⁶⁰¹	9	9	9
Transferidos ⁶⁰²	7	10	10
Desconh.	-	2	4
Total	100	100	100

Fonte: *Datos estadísticos ... op. cit.*, p. 45.

Cruzando esta variável com o sexo, os investigadores da UNED chegaram, em 1981, à conclusão que a situação variava bastante, assim:

- quase dois terços dos estudantes com **habilitações inferiores ou iguais ao secundário completo** bem como os que possuíam já um **título superior** (neste caso 77%) eram homens que, ou não havendo continuado os estudos enquanto jovens, decidiram recomeçá-los mais tarde, inscrevendo-se no curso de acesso, ou, tomaram a decisão de alterarem a sua carreira ou de a qualificarem com outro curso;
- na categoria das **habilitações médias**, a situação variava substancialmente, entre os **títulos docentes e não docentes**. No primeiro caso, o grupo feminino era dominante, devido ao grande número de professoras do ensino primário e básico que se inscreviam para aumentarem as suas habilitações iniciais; apenas entre os estudantes com diploma prévio de professor mercantil, o sexo masculino era dominante, tal como acontecia com os estudantes com um grau médio não docente.

Comparando o **nível de acesso com a variável idade**, também se observavam algumas diferenças:

⁵⁹⁷ Incluíram-se todas as habilitações inferiores às exigidas para o ingresso no ensino superior, obrigando à frequência do curso de acesso.

⁵⁹⁸ Foram incluídos nesta categoria as habilitações dos diversos programas que conferem o grau secundário completo (Bachillerato, Curso de Orientación Universitaria-COU e PREU).

⁵⁹⁹ Foram incluídos nesta categoria os cursos de engenharia e arquitectura técnica, assistente técnico sanitário (ATS), Assistente social, e curso da escola geral militar.

⁶⁰⁰ Foram incluídos nesta categoria os cursos de professores mercantis, magistério primário, ensino geral básico (EGB).

⁶⁰¹ Licenciaturas ou graus superiores.

⁶⁰² Transferidos de outras escolas.

- os **grupos mais novos**, eram os dos estudantes com **formação secundária completa e** aqueles que se haviam matriculado com o **diploma de EGB**. Nestes dois grupos, o peso de estudantes menores de 24 anos era extremamente significativo (49% e 50%, respectivamente);
- o grupo de idade mais bem representado **em qualquer dos outros grupos, era o dos 25 aos 34 anos, seguido do dos 35 aos 44**.

Com dados mais recentes, Abadia regista uma situação um pouco diferente:

“(...) Las diferencias importantes entre hombres y mujeres, en cuanto a estudios cursados con anterioridad a su ingreso, están marcadas por las titulaciones medias y superiores. Los varones ingresan en Acceso un 25.8%, las mujeres un 24.8%, con titulación secundaria un 28.5% de hombres y un 31.5% de mujeres.”⁶⁰³

Dos dados anteriores parece poder-se concluir que se desenham três grupos distintos de estudantes:

- um primeiro, composto por aqueles para quem a UNED é claramente uma **segunda oportunidade** de cursar estudos superiores, permitindo-lhes fazê-lo num regime mais adaptado à sua condição de trabalhadores;
- um segundo, para quem a UNED é uma **alternativa interessante às universidades presenciais**, ou em virtude da distância a que estas estão do local de residência, ou pela flexibilidade de acesso não estando sujeita, por exemplo, à regra do *numerus clausus*;
- finalmente, um terceiro, para quem a UNED constitui uma excelente **oportunidade de melhorarem as suas qualificações profissionais** médias ou superiores, complementando-as através de estratégias de especialização ou de diversificação de qualificações, numa linha de formação contínua.

3.8. LICENCIATURA PROCURADA

O quadro 3.11, retrata a evolução do tipo de licenciatura procurada de 1981/82 a 1988/89. Da sua leitura, sobressaem as seguintes tendências:

- em primeiro lugar, comparando as colunas dos totais percentuais dos dois anos, observa-se que **o curso de longe mais procurado é o de Direito**, que já em 1981 abrangia 27% dos estudantes e que, em 1988/89 viu a sua importância relativa

⁶⁰³ Abadia e Collazo, *op. cit.*, p. 101.

crescer para 35%⁶⁰⁴;

- os cursos de **Geografia e História e Filosofia e Ciências de Educação** abrangiam, no seu conjunto, 21% dos estudantes do curso de 1981/82; em 1988/89, o seu peso relativo decresceu 2 pontos⁶⁰⁵. Em contrapartida, os cursos de **Psicologia e de Ciências Empresariais**, ambos já com um substancial peso no total do corpo discente da UNED no curso de 1981, viram-no crescer em 1988/89 (de 10 e 8% para 16 e 10%, respectivamente)⁶⁰⁶;
- com tendência para uma muito ligeira redução do seu peso relativo (um ponto), estão os cursos de **Filologia, Ciências Económicas e Engenharia Industrial**, que apresentavam valores em 1988/89, da ordem dos 3, 6 e 2%⁶⁰⁷;
- quanto às licenciaturas com menor peso relativo, distinguem-se duas situações: as de **Física, Matemática e Química**, que mantiveram o seu diminuto peso relativo de 2 e 1% nos dois anos em análise, e, as de **Ciências Políticas e de Sociologia**, que apresentam um baixo peso devido a serem cursos muito recentes.

A situação em 1988/89 revelava, por outro lado, que todas as licenciaturas à excepção de quatro (Geografia e História, Filologia, Filosofia e Ciências de Educação e Psicologia) tinham mais representantes do sexo masculino que do feminino⁶⁰⁸.

Todavia, observando a relação entre sexos em cada uma das licenciaturas, pode ver-se que, à excepção de Física, **todas elas aumentaram o peso do segmento feminino**, mas a ritmos bastante diferentes:

- a um *ritmo muito rápido* (com uma diferença igual ou superior a 15 pontos percentuais), têm-se vindo a feminizar os cursos de Ciências Empresariais, Ciências Económicas e Filosofia e C. Educação;
- com um *ritmo rápido* (entre 10 e 14% de diferença), encontram-se os cursos de Filologia, Psicologia, Direito e Matemática;

⁶⁰⁴ O conjunto dos inscritos em direito, na UNED, correspondia, em 1984/85, a 13.6% de todos os estudantes matriculados nesse curso nas universidades públicas espanholas. Vide *La UNED: Curso 1986/87. Datos estadísticos*, op. cit., p. 7.

⁶⁰⁵ Os inscritos em Geogr. e História, correspondiam, em 1984/85, a 9.9% de todos os estudantes matriculados nesse curso nas universidades públicas espanholas. Os de Filosofia e C. Educação abrangiam 12.5%. *Op. cit.*, *idem*.

⁶⁰⁶ Os alunos de Psicologia correspondiam, em 1984/85, a 23.9% do total espanhol. Os de C. Empresariais juntos com os de C. Económicas, abrangiam 10.9%.

⁶⁰⁷ Os alunos de Filologia tinham um peso de apenas 4.2% no total espanhol. Já os de Engenharia Industrial correspondiam 10.6%.

⁶⁰⁸ A distribuição por sexo e licenciaturas da UNED é, na UNED, análoga à das outras universidades espanholas; os cursos de Filosofia, C. Educação e, Psicologia, no entanto, estão sobre-representados em ambos os sexos, em virtude da possibilidade que estes cursos dão aos titulares de cursos médios que vivem na periferia, de alcançarem um grau de licenciado por via de complemento de habilitações.

– a um ritmo moderado, os restantes.

QUADRO 3.11 – Licenciatura procurada (1987/88)

LICENCIATURA PROCURADA (TOT):	1981/82			1988/89		
	H (%)	M (%)	TOT (%)	H (%)	M (%)	TOT(%)
Direito	74	26	27	62	37	35
Geogr. e História	51	49	10	44	56	9
Filologia	46	54	4	33	66	3
Filosofia/C.Ed.	49	51	11	34	66	10
Psicologia	46	54	10	34	66	16
C. Económicas	87	13	7	74	25	6
C. Empresariais	87	13	8	71	29	10
Física	87	13	2	86	13	2
Matemática	75	25	2	64	35	2
Química	69	31	1	63	36	1
Eng.ª Industrial	97	3	3	93	6	2
C. Políticas	-	-	-	61	38	2
Sociologia	-	-	-	51	48	3
Total	(22508)	(11623)	(34449)	(40829)	(32835)	(74388)

Nota: As colunas respeitantes ao sexo, apresentam percentagens horizontais. As colunas dos totais apresentam percentagens verticais. Procederam-se a arredondamentos à unidade. Alguns somatórios não dão 100% em virtude de situações de não respostas.

Fontes: *Datos estadísticos ... op. cit.*, pp. 35 e 36 e *La Uned y sus alumnos, op. cit.*, pp. 100 a 104.

3.9. SÍNTESE

De tudo o que acima se disse, e que não é senão uma tentativa de selecção de informação pertinente para retratar a evolução da procura, parecem poder identificar-se cinco segmentos distintos:

- o primeiro, é constituído por **alunos com actividade técnica e directiva**, que se apresenta, à entrada, com uma formação média ou superior, e que procura a UNED com o duplo intuito de melhorar os seus conhecimentos e de ganhar maior legitimação profissional através da conquista de um (ou de mais um) grau académico superior, na área da sua actividade ou em área contígua. É constituído predominantemente por homens maduros;
- o segundo, é composto por pessoas com **actividades administrativas ou auxiliares**, com formação secundária incompleta, cuja motivação se prende a uma busca de mobilidade profissional ascendente. Também neste o sector masculino e a idade madura são dominantes. Tanto este como o grupo anterior têm uma representação maior nas cidades mais populosas. A licenciatura escolhida tem

tendência a ser da mesma área onde se insere a sua ocupação;

- o terceiro, integra os **professores** (dominantemente do sexo feminino), com qualificações médias à entrada, que pretendem, através de complemento de habilitações, obter rapidamente o grau de licenciado. Trata-se de um grupo mais jovem e que está sobre-representado em municípios de média e pequena dimensão, muitos dos quais não têm universidade presencial, mas têm um *centro asociado*;
- o quarto, que agrupa os **estudantes a tempo inteiro**, claramente mais jovem, com maior peso do sexo feminino, que tem também a tendência de escolher os cursos acima referidos, não pelas razões acima enunciadas mas pelo facto de se tratar de cursos que estão em moda em toda a Universidade espanhola. Tal como o grupo dos professores encontram-se espalhados por todo o território, não só pelas razões já referidas, mas também em virtude de não haverem podido entrar para outras universidades devido ao mecanismo dos *numerus clausus*;
- finalmente um quinto, constituído pelas **donas de casa**, exclusivamente feminino com uma idade média superior aos restantes e que tem tendência a preferir cursos da área de Letras.⁶⁰⁹

Para qualquer destes cinco grupos, a existência da UNED permitiu um substancial alargamento das suas possibilidades de acesso ao ensino superior, o que levou Abadia e Collazo a afirmar que

*“(...) Con respecto a la sociedad española es claro que la UNED constituye la única posibilidad de estudiar para muchas personas. En las distribuciones de los alumnos según las ocupaciones vemos grupos sociales muy diversos y de toda la escala social, que tienen en común estar trabajando. Pero además hay una fuerte representación de los que llamaríamos clases populares o grupos más bajos de la estructura social. La UNED posibilita el acceso a los estudios universitarios de grupos no representados o muy poco representados en las Universidades españolas, y de grupos que por su edad, condiciones familiares, u otras no realizarían estos estudios”*⁶¹⁰.

Na entrevista que tive ocasião de fazer a Lorenzo Garcia Arétio, considerado actualmente como um dos grandes especialistas em ensino a distância do país vizinho⁶¹¹, tive ocasião de comprovar estas afirmações, através do seu depoimento,

⁶⁰⁹ *Idem*, p. 112/3.

⁶¹⁰ Abadia e Collazo, *op. cit.*, p. 154.

⁶¹¹ Para além de quatro livros de leitura obrigatória sobre estes domínios, de que faço referência ao longo deste trabalho, Arétio que presentemente é professor titular da UNED, de Teoria da Educação, faz a coordenação geral da reforma dos planos de estudo desta universidade, de acordo com a recente legislação sobre a reforma do ensino superior. Para além disso, é consultor da ANCED, o que lhe dá uma visão extremamente ampla sobre o sistema de ensino a distância extra universitário.

como investigador e como ex-aluno da UNED. Após confirmar na generalidade o que acima se disse, aquele professor, referindo-se à sua experiência pessoal, afirmou-me peremptoriamente que, se a UNED não existisse, não teria decerto continuado os seus estudos, uma vez que as suas responsabilidades profissionais e familiares não lhe permitiriam a frequência de um programa formal convencional⁶¹².

4. CARACTERIZAÇÃO E EVOLUÇÃO DA OFERTA

Uma vez caracterizada a procura da UNED nas suas linhas-mestras, vejamos seguidamente como se caracteriza a sua oferta. Esta pode agrupar-se em três tipos de bens e serviços:

- **Cursos**
- **Materiais educativos** (em diversos suportes e difundidos de diversas modos)
- **Serviços de apoio à aprendizagem** (informação, aconselhamento e tutoria, presenciais, pelo correio, telefone ou por via telemática).

4.1. CURSOS

Os cursos oferecidos pela UNED encontram-se agrupados em programas regulares, e não regulares, com diversas formas de acesso⁶¹³. Ainda existem programas livres, da iniciativa dos *centros asociados* aos quais me referirei quando descrever os três centros que observei.

Os programas regulares, integram catorze licenciaturas ("carreras"), cada uma desenvolvendo-se em dois ciclos de três, mais dois ou três "cursos" anuais(C)⁶¹⁴, que por seu turno, abrangem um conjunto de quatro a seis cadeiras ("asignaturas")(A)

⁶¹² No momento em que os iniciou, Arétio era casado, tinha três filhos, e possuía como habilitações o diploma de professor do Ensino Geral Básico (EGB) trabalhando como perfeito de um colégio de jesuítas de Badajoz, com dois mil alunos. Após a licenciatura, foi professor-tutor no Centro Regional da Estremadura em Mérida até se doutorar.

⁶¹³ "1991/1992 - *Información general*" e "1992/1993 - *Información general*", UNED, Madrid, 1991 e 1992, respectivamente. Traduza o termo "enseñanza reglada" por programa regular. A tipologia adoptada pela UNED é um pouco diferente da usada pela Universidade Aberta portuguesa: Enquanto que as "enseñanzas regladas", correspondem aos nossos cursos formais, as "no regladas" incluem os nossos programas não formais e livres. O termo curso também requer uma explicação: Sempre que o usar com o sentido dado pela UNED, adiante referido, coloca-lo-ei entre aspas. Quando o fizer com o significado português usual, apresentá-lo-ei sem aspas. Sobre o acesso aos programas da UNED, vide infra, ponto 4.2.

⁶¹⁴ De acordo com o art.º 30.º da *Lei Orgânica 11/83 de 25 de Agosto*. Cada "curso" corresponde a um programa de aprendizagem anual.

cada um. As licenciaturas oferecidas e respectiva estrutura, são as seguintes⁶¹⁵:

- Direito (5C e 25A),
- Filologia Espanhola (5C, 26A mais 3A em regime voluntário)
- Ciências Físicas, com especialidades em Física Industrial e Física Geral (5C e 21 ou 29A, respectivamente),
- Ciências Químicas (5C e 31A),
- Ciências Matemáticas, com especialidades em Estatística e Investigação Operacional (5C, e 23A),
- Ciências Económicas (5C e 30A),
- Ciências Empresariais (5C e 31A),
- Ciências de Educação, com especialidades em Orientação Escolar e Organização e Direcção de Centros Educativos (5C e 25A),
- Filosofia (5C e 30A),
- Geografia e História, com uma especialidade em História (5C e 26A),
- Psicologia, com especialidades em Psicologia Industrial, Educativa e Clínica (5C e 26A),
- Engenharia Industrial, com especialidades em Electrónica e automática, técnicas energéticas e mecânica de máquinas (6C e 36, 42 ou 35A respectivamente),
- Ciências Políticas (5C e 34A), e
- Sociologia (5C e 28A)

Quase todas as licenciaturas possuem **cursos de adaptação** correspondentes ao segundo ciclo de aprendizagem, para diplomados EGB que, assim podem concluir o programa com maior celeridade.⁶¹⁶

Os programas não regulares, são de seis tipos:

- **Curso de acesso directo ao primeiro ciclo das licenciaturas, para maiores de 25 anos:** este programa, visa possibilitar uma preparação de base aos estudantes

⁶¹⁵ Para facilitar a comparação das estruturas das licenciaturas designo por "C" os cursos e por "A" as "asignaturas". A diferença numérica de cadeiras, deve-se à existência, nalgumas licenciaturas, de cadeiras "cuatrimestrales", equivalentes às semestrais portuguesas, cada uma das quais tem metade dos créditos das anuais.

⁶¹⁶ EGB é a sigla que designa o Ensino Geral Básico.

que não possuem diploma de conclusão do ensino secundário⁶¹⁷. Para concluir este programa, o estudante tem de concluir com aproveitamento cinco cadeiras, distribuídas do seguinte modo:

- Tronco comum:
 - Língua Espanhola
 - Introdução à História do Mundo Contemporâneo
 - Matemáticas (Básicas ou Especiais, consoante o tipo de curso a que pretende aceder)
- Uma língua estrangeira de entre as seguintes:
 - Francês
 - Inglês
 - Alemão
 - Italiano
- Uma disciplina específica de entre uma lista de doze consoante o tipo de licenciatura a que pretende aceder.
- **Programa de Ensino Aberto a Distância (PEA)**⁶¹⁸: este segundo programa, destina-se à formação contínua de nível universitário. Integra diversas cadeiras de duração de cinco a sete meses requerendo um tempo de estudo que varia entre 90 e 180 horas de aprendizagem. Para participar nele, não são precisos quaisquer pré-requisitos habilitacionais⁶¹⁹. No ano de 1991/92, era oferecido por este programa um conjunto de 62 cadeiras.
- **Programa de formação de professores (PFP)**⁶²⁰: este programa tem por objectivo a formação contínua de professores nas várias dimensões que integram o seu desempenho profissional. As cadeiras, têm a mesma dimensão das anteriormente referidas para o PEA (90 a 180 horas de aprendizagem). No ano de 1991/92, era oferecido por este programa um conjunto de 46 cadeiras.
- **Programa de revalidação da especialidade em Fisioterapia.**
- **Cursos de pós-graduação:** no âmbito da Faculdade de Ciências Económicas

⁶¹⁷ Em Espanha chama-se a este diploma “bacharelato”, provavelmente por influência francesa. Existem diversas maneiras de concluir o secundário, entre as quais se encontra o BUP (Bachillerato Unificado Polivalente) e o COU (Curso de Orientação Universitária) que podem ser feitos em regime presencial ou através do INBAD (Instituto Nacional de Bachillerato a Distancia)

⁶¹⁸ Cfr. “Programa de Enseñanza Abierta a Distancia, Convocatoria 91/92”, UNED, Madrid, 1991.

⁶¹⁹ “Información General”, op. cit., pag. 21.

⁶²⁰ (6a) Cfr. “Programa de Formación del Profesorado, Folleto Informativo, Convocatoria 91/92”, UNED, Madrid, 1991.

e Empresariais, existem três cursos de pós-graduação, destinados a formar profissionais altamente qualificados: os cursos superiores de Comércio Externo, de Auditoria Financeira e de Sistema Fiscal Espanhol.

- **Cursos de doutoramento:** finalmente, a UNED oferece programas de terceiro ciclo, conducentes à obtenção do grau de Doutor, através de quase todas as suas Faculdades⁶²¹.

4.2. MATERIAIS

Como em qualquer universidade de ensino a distância, os materiais utilizados são sobretudo em suporte escrito, completados por outros em suporte audio, video e informático.

Unidades didácticas

Actualmente, a UNED dispõe de uma oferta formal de cerca de quatrocentas disciplinas⁶²². Quando a UNED iniciou as suas actividades, considerava-se que cada cadeira deveria oferecer material escrito suficiente para que o estudante não tivesse de recorrer a outro material. É essa, aliás, a orientação que se encontra na “Información General”, que refere que (...)” como *norma general, cada asignatura cuenta con sus propias Unidades Didácticas, elaboradas de acuerdo con las exigencias de la educación a distancia y capaces de permitir al alumno un estudio independiente*”(...) ⁶²³

Tais exigências, são garantidas pelo art.º 84 dos Estatutos, que instituiu um processo de controlo de qualidade, o qual se traduz nos seguintes passos:

- uma vez produzidas as Unidades Didácticas, o Conselho do respectivo Departamento elabora uma informação justificativa, em que refere a sua adequação ao currículo e às estratégias pedagógicas vigentes;
- seguidamente, o material e a informação são sujeitos à avaliação de uma comissão - **Comisión de Metodología y Medios** - que avalia a sua adequação ao ensino a distância.

⁶²¹ O regime de doutoramentos foi regulado pelo *Decreto Real 185/85 de 23 de Janeiro e pelas Normas Reguladoras del Tercer Ciclo en la UNED y Estatutos de la UNED* (Boletim Oficial de Espanha de 16 de Fevereiro). Periodicamente é editado um “*Guia del Tercer Ciclo*” com todos os programas existentes. Consultando o Guia de 1991, só não encontrei programas de terceiro ciclo na Faculdade de Ciências Políticas e Sociologia, provavelmente por ser a mais nova.

⁶²² De acordo com a informação prestada pelo Prof. Ricardo Marin Ibañez, na entrevista que me facultou.

⁶²³ “*Información General*”, *op. cit.* pag. 28. Apesar desta estrutura estar definida, nem sempre é respeitada. Consultando os vários guias de “carrera”, observam-se cadeiras subdivididas em unidades didácticas, outras que apresentam uma unidade mais pequena a que chamam “tema” e, outras ainda que ignoram a designação de “unidade didáctica” para apenas usarem o “tema”.

A situação referida pelos meus entrevistados, todavia, parece um pouco diferente da preconizada. De facto, foi-me salientado que, actualmente, várias cadeiras não têm material produzido expressamente para o efeito, recorrendo-se frequentemente a publicações editadas no exterior, produzidas quer por professores da UNED que começaram a publicar noutras editoras, provavelmente por serem melhor pagos, quer por autores alheios ao ensino a distância.

Esta situação, segundo diversos dos entrevistados, tem tido dois **efeitos negativos** evidentes:

- em primeiro lugar, **onera mais** os alunos que têm de comprar mais livros por cadeira;
- em segundo, levanta **problemas de adequação pedagógica**, pois nem sempre um bom manual para ensino presencial o é para ensino a distância, como aliás é explicitado na “Información General”, quando refere que as unidades não são meros textos convencionais mas materiais didácticos para alunos que estudam a distância⁶²⁴.

Estes problemas têm sido parcialmente resolvidos através do mecanismo de controlo da adequação acima descrito e da elaboração de **Guias do Estudante**. Para além de um guia geral editado pela UNED, cada “carrera” tem um guia para os estudantes nela matriculados, com diversas indicações sobre o elenco das matérias a estudar e como o fazer. Na opinião de alguns dos nossos entrevistados, no entanto, esta solução é incompleta, devendo estipular-se a obrigatoriedade de os professores responsáveis pelas cadeiras produzirem todos os materiais necessários ao processo de aprendizagem.

Testes formativos

Cada cadeira produz os chamados **cadernos de avaliação a distância**, com um conjunto de trabalhos que o estudante tem de realizar, sob a forma de ensaios, exercícios práticos, estudos de casos, comentários a textos, testes de resposta longa ou curta e perguntas de resposta múltipla.

A avaliação a distância visa, não só permitir a observação do progresso na aprendizagem, mas também a preparação específica para as provas finais. Deste modo, os dois tipos de provas têm uma certa analogia estrutural, a fim de permitir o treino do estudante.

Para cada cadeira dos cursos universitários, existem quatro provas de avaliação a

⁶²⁴ Op. cit., pag. 28. Segundo o depoimento do Vice Reitor para os Centros asociados, a questão da adequação pedagógica não se põe da mesma forma para todas as disciplinas, agudizando-se, por exemplo, em disciplinas de componente matemática.

distância, nos meses de Dezembro, Janeiro, Março e Maio. Para o curso de acesso, estão previstas cinco provas, distribuídas por aqueles meses e pelo de Fevereiro.

Materiais audiovisuais

Conforme se lê na “Información General”, o material impresso é completado por documentos em suporte audiovisual, difundido de diversos modos, de acordo com as necessidades educativas e com a relação custo/eficácia.⁶²⁵

Tais documentos são elaborados por uma equipa mista, composta por responsáveis pela produção e realização do Centro de Diseño y Producción Audiovisuales (CEMAV)⁶²⁶ aos quais se juntam professores das diversas áreas científicas. A responsabilidade última, no entanto, é da equipa docente.

Uma vez produzidos, são enviados para todos os *centros asociados* que estão adequadamente dotados de meios técnicos de visionamento. Da observação dos meios técnicos distribuídos aos *centros asociados*⁶²⁷ salientam-se alguns aspectos interessantes:

- um número apreciável de centros possui um **sistema de empréstimo ao estudante**, de documentação escrita áudio e vídeo, bem como equipamento de visionamento;
- **o equipamento de vídeo** existente nos *centros asociados* **não é padronizado**, observando-se a existência de sistemas VHS, Betamax e U-Matic o que deve levantar problemas logísticos à UNED;
- relativamente **poucos centros possuem câmara vídeo**, o que parece estar relacionado com a centralização da produção audiovisual no CEMAV;
- **as emissões de rádio não são ouvidas em todas as regiões** o que lhes retira eficácia.

Emissões radiofónicas

As emissões radiofónicas, constituem o mais utilizado meio de difusão. São usadas para possibilitar periodicamente uma relação mais directa entre professores e alunos⁶²⁸. Para além deste objectivo eminentemente académico, as emissões radiofónicas visam ser um serviço de divulgação universitária e cultural para o

⁶²⁵ Op. cit., pag. 29.

⁶²⁶ O CEMAV é dirigido por um director técnico, integrando oito unidades orgânicas e 58 pessoas assim distribuídas: - Direcção: 2; Departamento de gestão administrativa: 5; Departamento de Som: 16; Departamento de Meios Técnicos: 1; Departamento de Pós-produção Audiovisual: 4; Departamento de Vídeo: 12; Departamento de Estudos e projectos: 4; Departamento de Arquivo e Documentação: 8; Departamento de Distribuição de meios audiovisuais: 6.

⁶²⁷ *Guia 91-92 de Medios Audiovisuales*, ed. CEMAV/UNED, Madrid, 1991, pp. 21 a 29.

⁶²⁸ *Idem*, pag. 14.

grande público⁶²⁹. Durante o ano de 1991/92, a UNED produziu duas horas e meia, diariamente, cinco dias por semana, de acordo com a grelha-tipo representada na Fig. 3.12. Da sua leitura, desde logo, alguns factos parecem de realçar:

- em primeiro lugar, o **peso relevante do tempo de antena consagrado ao curso de acesso** parece sublinhar o valor estratégico deste programa no modelo espanhol. Esta hipótese, como veremos adiante, é confirmada pela oferta de apoio presencial, operacionalizada pelo número de *centros asociados* que enquadram este programa (vide infra, ponto 2.5.);
- em segundo lugar, observa-se uma **distribuição do tempo de antena pelas diversas faculdades** (e escola de Engenharia), programa de formação de professores, programa de ensino aberto. Cada um destes módulos integra sub- módulos de informação, discussão de temas polémicos e actuais, aprofundamento de temas leccionados nessas faculdades e difusão cultural. Este espaço e o anterior, que integram o espaço educativo da grelha, correspondem a 85% do tempo de antena semanal. Cada módulo de programação tem um professor coordenador e um realizador responsável;
- os **programas de extensão cultural** são em número de quatro (marcados com asterisco), de curta duração:
 - *La Crítica*, de análise e crítica literária, de teatro e de cinema (5 minutos), emitido no espaço de Filologia,
 - *Musica en la Historia*, emitido no espaço de Geografia e História com duração de 10 minutos,
 - *Cultura Científica*, emitido por vezes (e por isso não assinalado na grelha) às segundas feiras, antes da emissão do curso de acesso, e
 - *Vida e Salud*, emitido às quintas feiras, durante quinze minutos e consagrado à educação sanitária.
- finalmente, está previsto um **espaço informativo** com duração de trinta minutos, todas as sextas feiras onde, a par de entrevistas, mesas-redondas e reportagens, é dada resposta a diversas questões postas, através do telefone ou por carta, pelos estudantes.

⁶²⁹ *Idem*, pag. 14.

Hora	Lunes	Martes	Miércoles	Jueves	Viernes	Hora
20.30	Presentación REVISTA DE FILOLOGIA La Crítica (*) AULA	Presentación MATRICULA ABIERTA	Presentación REVISTA DE ECONOMIA Secciones: 20.30 LA SEMANA ECONOMICA 20.55 INFORMACION 21.05 AULA	Presentación VIDA Y SALUD (*)	Presentación REVISTA DE DERECHO	20.30
	21.15 REVISTA DE GEOGRAFIA E HISTORIA Secciones: TRIBUNA MUSICA EN LA HISTORIA (*) AULA	20.50 P.F.P. LA VOZ DE LA PIZARRA	21.30 FORO POLITICO Y SOCIOLOGICO	20.50 PSICOLOGIA HOY		22.00
	22.10 FACULTAD DE CIENCIAS	21.45 INGENIERIA INDUSTRIAL	22.00 REVISTA DE FILOSOFIA	21.20 REVISTA DE CIENCIAS DE LA EDUCATION	22.00 INFORMATIVO SEMANAL	
22.30	CURSO DE ACCESO	CURSO DE ACCESO	CURSO DE ACCESO	CURSO DE ACCESO	CURSO DE ACCESO	22.30
23.30					MATRICULA ABIERTA	23.30

Fonte: UNED (1991), *Guia de los Medios Audiovisuales*, CDPMA/UNED, Madrid, p. 72.

FIGURA 3.12 – Grelha-tipo das emissões radiofónicas

Audiogramas

À medida que os programas são emitidos, o CEMAV edita **cópias em cassete** que são enviadas para todos os *centros asociados*, onde ficam à disposição dos estudantes para consulta local ou, nalguns casos, em regime de empréstimo ao domicílio.

Para além dessas gravações, têm sido produzidos **programas exclusivamente em cassete**, existentes em todos os *centros asociados* para compra ou empréstimo. No Guia de audiovisuais de 1991/92, encontram-se listados dezoito programas áudio mais quatro multimédia (áudio e scripto), que integram mais de uma centena de cassetes.

Videogramas

A UNED não utiliza a televisão como meio de difusão educativa. No entanto, o CEMAV produz videogramas para diversas cadeiras. No guia audiovisual de 1991/92 encontram-se listadas 45 cassetes com temática variada.

4.3. SERVIÇOS DE APOIO À APRENDIZAGEM

Apoio tutorial

Um dos meios fundamentais postos ao serviço do estudante em regime de ensino a distância, é o **apoio tutorial**. No sistema praticado pela UNED, este tipo de serviço tem um lugar central, tendo as seguintes funções:

- **prestar informações de natureza científica;**
- **fornecer orientações metodológicas**, sobre como abordar os conteúdos e como organizar o estudo em geral;
- **motivar o estudante** a prosseguir apesar das dificuldades que vai encontrando;
- **colher informações sobre o estudante**, através do contacto presencial e da correcção dos cadernos de avaliação a distância, dados esses que servem quer para corrigir a estratégia de aprendizagem quer como elementos adicionais à avaliação final.⁶³⁰

A valorização dada pelo modelo espanhol ao apoio tutorial, pode ser observada quer nos seus principais suportes normativos, anteriormente citados, quer em estudos produzidos por professores da UNED. Llamas e Serrano, por exemplo, a propósito dos fins dos *centros asociados*, afirmam:

*(...) “Es necesario combinar la enseñanza general por correspondencia con las enseñanzas y orientaciones personales, verbales y escritas, tanto individualmente como en grupo. En este sentido, los centros asociados tendrán que proyectar y buscar oportunidades para poner-se en contacto con los alumnos. Aunque estos contactos pueden tener carácter discontinuo, deberán programar-se um número mínimo de encuentros recomendables para el mejor aprovechamiento de los estudios.” (...)*⁶³¹.

O agente desta importante função é o **professor-tutor**, seleccionado através de um processo rigoroso, de entre indivíduos com competência académica e grande prestígio local.

Cabe-lhe o **triplo papel de informador de conteúdos**, orientado pelos docentes dos departamentos, **de facilitador de aprendizagem**, no sentido rogeriano do termo e, **de redutor da distância académica** entre o estudante e a sede da UNED.

Esse papel é exercido em situação presencial, em sessões individuais ou em grupo

⁶³⁰ Adiante, quando descrever a acção dos centros de apoio, voltarei ao assunto. Por agora, convém apenas reter que de acordo com o modelo da UNED, o tutor deve fornecer elementos de avaliação sobre os estudantes à equipa central a quem compete a avaliação final.

⁶³¹ Llamas e Serrano, *op. cit.*, pag. 26.

sob diversos formatos educativos⁶³², ou a distância, utilizando o telefone ou o correio.

Apoio a estudantes reclusos

Com a finalidade de “incrementar o nível formativo e cultural da população reclusa espanhola”⁶³³ que actualmente está presa em território nacional ou estrangeiro, foi criado um **Programa de Estudos Universitários em Centros Penitenciários**. Através dele, os estudantes reclusos podem aceder aos estudos superiores em regime de ensino a distância, contando com apoio análogo ao dos outros estudantes da UNED, salvaguardadas as singularidades da sua situação específica⁶³⁴.

Segundo um estudo recente do Instituto de Ciências de Educação⁶³⁵, os alunos reclusos da UNED em 1982, eram em número de 267, abrangendo apenas 0.54% do corpo discente. Cerca de 3/5 deste grupo (60.2%) estava matriculado no curso de acesso a maiores de 25 anos, encontrando-se os restantes concentrados nos cursos de Direito (15.7%), Psicologia (7.1%), e Geografia e História (6.7%). Quase metade tinha entre 25 e 30 anos, a maior parte eram casados (50.4%) e sem filhos (57.1%).

A importância deste grupo, excede em muito a sua dimensão, dadas as necessidades específicas deste tipo de alunos. Foi por isso, provavelmente, que a UNED criou o programa de apoio a estudantes reclusos, coordenado por um departamento especial.

Desse programa fazem parte três tipos de facilidades: a possibilidade de o aluno se matricular e ter material didáctico gratuitamente, e a existência de tutores especialmente afectos ao programa, que desempenham as suas funções nas instituições onde os estudantes estão reclusos.

Desporto

Dados os efeitos benéficos do desporto na melhoria da qualidade de vida dos estudantes e, por consequência no seu processo de aprendizagem, a UNED possui uma Comissão de Desportos, directamente dependente do Vice-Reitor que tem o pelouro do corpo discente. Essa Comissão tem desenvolvido uma estratégia de acordos com diversas instituições, no sentido de captar recursos financeiros para as actividades desportivas da comunidade universitária e de potenciar os equipamentos desportivos disponíveis. Essa estratégia visa atingir os seguintes

⁶³² Entrevista, sessões de resposta a dúvidas, aulas clássicas sobre partes do currículo consideradas particularmente complexas, estudos de caso, etc.

⁶³³ Información General, *op. cit.*, pag. 51/52. Este programa foi o resultado de diversos acordos inter-institucionais.

⁶³⁴ Por exemplo, em vez de usufruírem de apoio tutorial nos centros associados, podem contar com esse apoio nas próprias prisões.

⁶³⁵ In Abadia e Collazo, *op. cit.*, cap. 5, pp. 201 e sgs.

objectivos⁶³⁶:

- manter e melhorar as condições psico-físicas da comunidade universitária;
- criar hábitos saudáveis de emprego do tempo livre;
- favorecer a comunicação entre os estudantes da UNED, compensando o distanciamento provocado por este tipo de ensino. Para o efeito, pretendem-se encorajar acontecimentos desportivos quer no âmbito de cada centro associado, quer entre eles e com a participação de outras universidades.

Deficientes

Em 1988/89 foi feito um inquérito que revelou existirem 208 deficientes entre os alunos da UNED, sendo 123 deficientes motores e 57 deficientes visuais. Apesar das dificuldades manifestadas por este grupo⁶³⁷, não encontrei qualquer referência a um programa semelhante ao que descrevi para os estudantes reclusos.

A ideia de um campus telemático

Recentemente, penetrou na UNED o conceito de **campus telemático**, querendo com isto salientar-se a ideia da implementação de uma rede de comunicações rápidas entre os diversos agentes do sistema de ensino-aprendizagem (professores, alunos, departamentos e *centros asociados*), utilizando os sistemas de telecomunicações do país, associados a uma rede informática.

Tal sistema, em fase de implementação, permitirá a todos os agentes, tirar partido de dois tipos de vantagens: em primeiro lugar, utilizar o enorme potencial de armazenamento e processamento de informação disponível; em segundo lugar, possibilitar-lhes-á um sistema de comunicações rápidas e interactivas, em tempo real e em diferido, através de mecanismos de conferência computadorizada e de correio electrónico.

Presentemente, já estão montados dois serviços, um de videotexto e outro de correio electrónico⁶³⁸, aos quais qualquer dos elementos da comunidade universitária pode aceder através de uma chave de acesso, desde que possua em sua casa um terminal de videotexto ou um simples micro computador dotado de um modem.

⁶³⁶ Guia General, *op. cit.*, pag. 118.

⁶³⁷ 39% referiu precisar de outra pessoa que o acompanhe, 42% não pode andar em transportes públicos, 47% queixa-se de barreiras arquitectónicas para chegar ao *centro asociado* mais próximo, 30% considera necessitar de apoio pedagógico especial, 27% tem dificuldades de leitura de textos, 36% refere dificuldades na realização de provas escritas e finalmente, 11% referem dificuldades permanentes de linguagem. In *Datos estadísticos*, *op. cit.*, pp. 140 e sgs.

⁶³⁸ Um indicador da importância que a UNED parece estar a dar a este novo serviço, é o espaço que lhe consagra na sua "*Información general*" de 1992/93, dedicando-lhe um capítulo inteiro (o cap. 14) com 16 páginas, onde se ensina como aceder a este novo sistema de apoio.

Bolsas e outros apoios⁶³⁹

A UNED dispõe de um **sistema de bolsas de estudo**, quer para os estudantes que se matriculem no curso de acesso para maiores de 25 anos quer para doutoramentos. De acordo com a lei de 19 de Julho de 1944 (BOE de 21), dispõe também das seguintes modalidades de **isenção de propinas**:

- “Matrícula de honor” - por cada disciplina em que haja tido uma alta classificação, o estudante pode inscrever-se gratuitamente noutra;
- estudantes com famílias numerosas, poderão ter entre 50 e 100% de redução das propinas;
- funcionários do Ministério da Educação e Ciência (serviços centrais e escolas de todos os níveis de ensino), seus filhos menores e órfãos, desde que pela primeira vez inscritos numa disciplina;
- bolseiros de diversas entidades oficiais;
- órfãos de funcionários públicos civis e militares, cujos pais morreram em serviço;
- nacionais de países com os quais a Espanha tem acordos culturais (Honduras, Senegal e Uruguai).

5. ORGANIZAÇÃO E FUNCIONAMENTO

Como acima se referiu, a UNED organizou-se de acordo com um duplo critério. Por um lado, em todos os aspectos comuns com as demais universidades espanholas, a sua organização é análoga, possuindo os órgãos previstos pela lei orgânica das universidades (11/83 de 25 de Agosto). Por outro, pelo facto de se tratar de uma instituição singular, tanto nas suas metodologias como nos seus alunos, possui algumas características próprias.

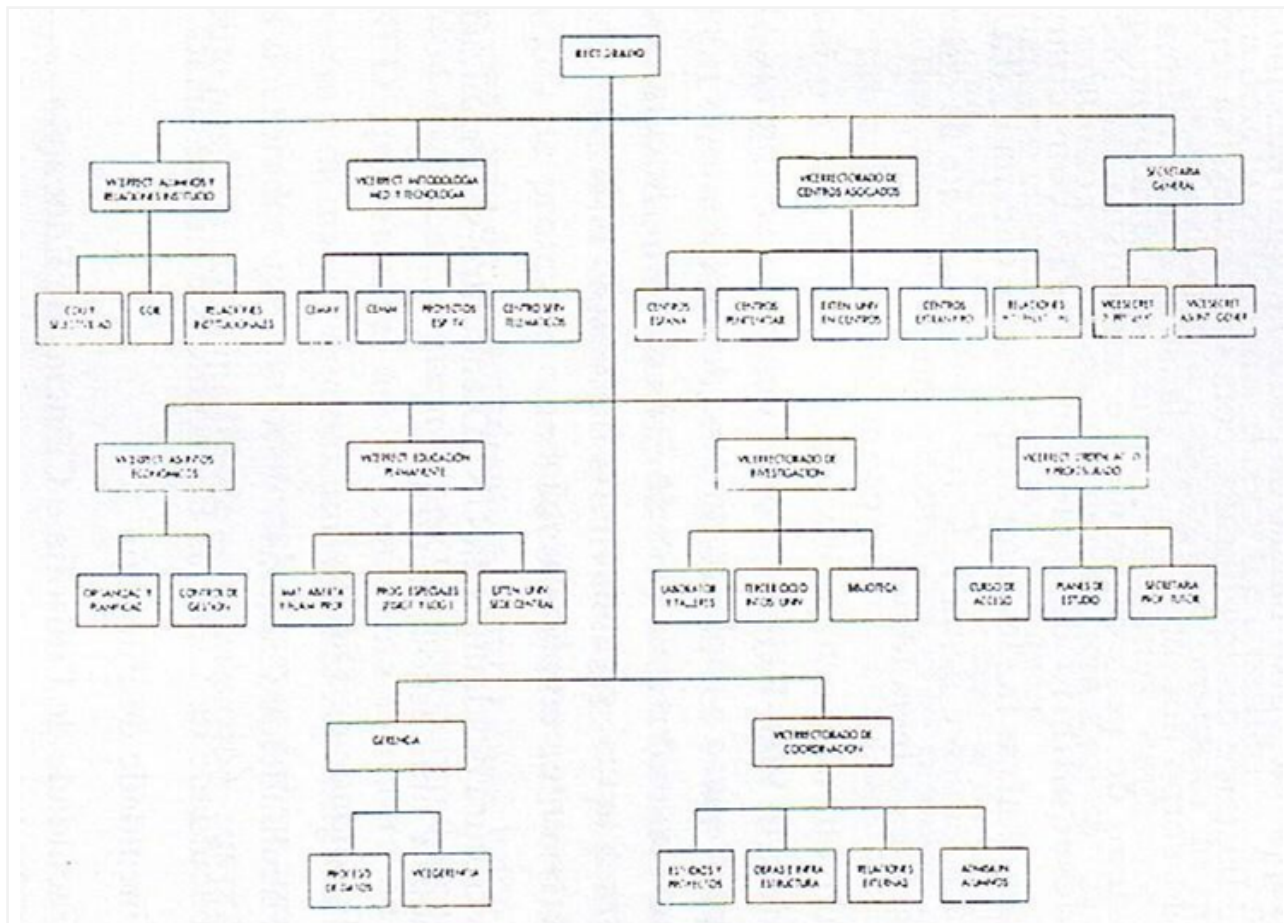
5.1. ESTRUTURA FORMAL

Deste modo, a UNED possui órgãos colectivos semelhantes aos das outras Universidades (Claustro universitário, Junta de Governo e Conselho Social) bem como órgãos uninominais (Reitor, Vice-Reitores, Secretário Geral, e Gestor).

⁶³⁹ Cfr. *Información General* 1992/93, UNED, Madrid, 1992, pp. 103 e sgs.

A sua macro-estrutura está retratada na figura 3.13⁶⁴⁰. Da sua observação é interessante sublinhar os seguintes aspectos:

- como é evidente, o órgão máximo executivo da Universidade é o Reitor. Como atrás referi, o titular deste órgão é eleito pelo Claustro com um mandato de quatro anos, podendo renová-lo uma única vez;



Fonte: *Información General de 1992/93*, UNED, Madrid, 1992, p. 35.

FIGURA 3.13 – Organigrama da UNED

- vale a pena aqui chamar a atenção para um facto curioso. De acordo com o art.º 21.º dos Estatutos, o Claustro é composto por 53 catedráticos, 53 professores titulares, quatro professores eméritos, 20 professores associados⁶⁴¹, 11 assistentes, 14 professores-tutores, 60 alunos e 20 membros do pessoal de Administração e

⁶⁴⁰ Apesar de me parecer extremamente incompleto, optei por apresentar o organograma oficial, que funciona como “cartão de visita” para os novos estudantes, por me parecer que este tipo de diagrama retrata a forma como o poder formal da organização quer ser difundido. No presente organograma não está referenciado nenhum dos órgãos colegiais nem nenhum dos órgãos individuais abaixo de Vice Reitor. Por outro lado, quase ignora os *centros associados*, fazendo-lhes uma tímida referência numa das divisões do Vice-reitorado do mesmo nome.

⁶⁴¹ De acordo com a lei orgânica supracitada, a categoria de “professor associado” equivale na legislação portuguesa à de professor convidado. Ao nosso professor associado equivale a de professor titular. Esta a razão porque manteve a grafia espanhola para a designação daquela categoria.

Serviços. Tal composição leva a supor que a distribuição do poder no órgão máximo da UNED, é bastante desequilibrada, com uma excessiva representação do corpo docente (2/3 do claustro) e uma ínfima representação do pessoal técnico e administrativo (8.5%). Este desequilíbrio de poder num órgão com competências legislativas faz levantar a hipótese de que, na UNED, a cultura académica é demasiado forte relativamente às culturas burocrática e tecnológica;

- um outro aspecto revelado pelo organigrama, é o da existência de **oito Vice-Reitores** com competências próprias. O aumento para quase o triplo do número de Vice-Reitores relativamente aos previstos pelo decreto 3114 de 1974, imediatamente mostra o actual gigantismo da instituição e dá uma ideia da sua crescente complexificação.

A estrutura académica da UNED encontra-se organizada em oito Faculdades e uma escola técnica:

- Faculdade de Direito
- Faculdade de Ciências
- Faculdade de Ciências Económicas e Empresariais
- Faculdade de Filologia
- Faculdade de Filosofia e Ciências de Educação
- Faculdade de Geografia e História
- Faculdade de Psicologia
- Faculdade de Ciências Políticas e Sociologia
- Escola Técnica Superior de Engenheiros Industriais.

Cada Faculdade e ETS é dirigida por uma junta, presidida por um decano ou director, respectivamente, e integra diversos departamentos cada um dos quais dirigido por um conselho presidido por um director.

5.2. CORPO DOCENTE⁶⁴²

Conforme se disse anteriormente, o corpo docente da UNED agrupa-se em dois

⁶⁴² Para se ficar com uma ideia clara dos recursos humanos da UNED, dever-se-ia analisar o total do pessoal por categorias. Infelizmente, não tive acesso a tais dados, nem eles se encontram estatisticamente divulgados. Para além da limitação de análise que tal facto ocasionou, tal omissão é mais um indício do peso excepcionalmente grande que a componente académica tem nesta universidade, que já havíamos intuído quando observámos a composição do Claustro.

tipos distintos, o central e o periférico. Ao primeiro, compete especificamente a concepção e produção do material pedagógico integrante nas várias disciplinas, enquanto que o segundo, constituído por professores-tutores, tem a missão de acompanhar e orientar o estudante na sua aprendizagem⁶⁴³.

Em 1987/88, integravam o corpo docente central da UNED 662 professores, dos quais 80 eram catedráticos, 324 titulares universitários, 13 titulares de escola universitária, 189 assistentes e 56 asociados⁶⁴⁴.

O primeiro comentário que ocorre da observação destes números, é que, em termos relativos, **a UNED parece estar dotada de recursos humanos de alta qualidade académica formal**, uma vez que de acordo com a lei orgânica das universidades só podem ascender aos cargos de professor catedrático e titular universitário os académicos com grau de doutoramento e, como vimos, estão nestas condições 404 docentes⁶⁴⁵, o que abrange 61% do corpo docente central. A UNED apresenta-se, assim, com uma estrutura de corpo docente inversa à da maior parte das universidades portuguesas, com muito mais doutorados que não doutorados, o que parece um factor extremamente positivo para a qualidade académica dos seus produtos.

Um segundo aspecto interessante que estes números parecem revelar, é que a UNED parece ter optado claramente por ter um **corpo docente de raiz predominantemente académica**, uma vez que os professores convidados (a categoria de *asociados*) são em número relativamente reduzido, não chegando aos 9% do total do corpo docente central.

Apesar deste facto, **a UNED ainda recorre apreciavelmente a pessoal contratado**. Com efeito, no ano de 1987/88, apenas 341 dos seus docentes, ou seja, pouco mais de metade, eram professores numerários (do quadro). Dos restantes, 76 eram interinos e 245 (37%) eram contratados⁶⁴⁶.

Não se pense, todavia, que o pessoal contratado se distribui por tarefas exteriores à UNED. Com efeito, dos 662 professores existentes, **87% estavam em regime de tempo completo** (576 docentes)⁶⁴⁷.

A distribuição do corpo docente por sexo e pelas diversas unidades orgânicas era

⁶⁴³ Os professores do sistema central também fazem acompanhamento directo de estudantes, mas por via telefónica e postal. Todavia, o que os distingue dos professores-tutores é o trabalho de concepção e produção de materiais.

⁶⁴⁴ In *Datos estadísticos de la UNED - Curso de 1987/88 e 1988/89, op. cit.*, pag. 136.

⁶⁴⁵ No mínimo, uma vez que é possível que algum dos restantes professores, titulares de escola universitária e asociados, sejam também doutorados, apesar de a lei não os obrigar ao grau.

⁶⁴⁶ In *Datos estadísticos de la UNED - Curso de 1987/88 e 1988/89, op. cit.*, pag. 137.

⁶⁴⁷ In *Datos estadísticos de la UNED - Curso de 1987/88 e 1988/89, op. cit.*, pag. 139.

a que o quadro 3.12 nos mostra: a distribuição global por sexos, mostra uma clara **assimetria em favor do sexo masculino**, com 40% de feminização. Comparando a feminização por unidades orgânicas, observa-se, no entanto, que nos cursos de Geografia e História e Filologia e na rubrica “outros”, as mulheres ultrapassam a metade dos respectivos segmentos. Em todas as outras unidades orgânicas, o sexo masculino é dominante.

A fim de se poder ficar com uma ideia do peso dos diversos tipos de professores no total do corpo docente e compará-lo com o peso dos respectivos estudantes, observemos as duas últimas colunas do quadro:

QUADRO 3.12 – Distribuição do corpo docente da UNED pelas diversas unidades orgânicas (1987/88)

UNIDADES ORGÂNICAS	HOMENS		MULHERES		TOTAL		ESTUD.
	F.	%(1)	F.	%(1)	F.	%(2)	%(2)
Direito	54	66	28	34	82	12.4	35
Geografia e História	29	45	36	55	65	9.8	9
Filologia	28	35	53	65	81	12.2	3
Filos. e C. Ed.	49	55	40	45	89	13.4	10
Psicologia	30	51	29	49	59	8.9	16
Econ. e Empresariais	79	80	20	20	99	15.0	16
C. Pol. e Sociologia	11	73	4	27	15	2.3	5
Ciências	59	63	35	37	94	14.2	5
Eng. ^a Industrial	48	83	10	17	58	8.8	2
Outros (3)	7	35	13	65	20	3.2	--
Total	394	60	268	40	662	100	99

Fonte: *Datos estadísticos ...*, op. cit., pag. 138.

Notas: (1) Percentagens horizontais (2) Percentagens verticais. Estas não somam exactamente 100%, em virtude dos arredondamentos. (3) Trabalham no curso especial para Auxiliares Técnicos Sanitários e no IUED.

- a Unidade orgânica com mais professores é a Faculdade de Ciências Económicas e Empresariais, com 99 professores, correspondendo a 15% de todo o corpo docente. Esta Faculdade está **proporcionalmente dimensionada**, uma vez que os seus professores apoiam cerca de 16% dos estudantes;
- também **proporcionalmente dimensionadas** se encontram as Faculdades de Geografia e História, e Ciência Política e Sociologia e Filosofia e Ciências de Educação, em que a diferença entre o peso de alunos e de professores não é superior a 4 pontos;
- já as Faculdades de Filologia, de Ciências e de Engenharia Industrial, apresentam um **peso de professores bastante superior ao dos estudantes**, provavelmente devido ao abrandamento da procura dos cursos de Filologia e Engenharia e à

tradicional baixa procura dos cursos de ciências (vide supra, ponto 3.7.);

- com uma situação de **maior peso relativo de estudantes em relação aos professores**, encontram-se os cursos de Direito e de Psicologia que, dada a procura elevada, podem assim colher benefícios das economias de escala.

Se tivermos em conta que no ano em análise o número de estudantes foi de 97961, encontraremos uma **média de 148 estudantes por professor**. Como é evidente, **este número é enganador porque não conta com os professores-tutores**.

Vejamos então a dimensão deste segundo grupo. Na impossibilidade de obter dados sobre o conjunto de professores tutores na actualidade, recorri aos dados que Llamas e Serrano apresentaram, actualizados a 1982, a fim de calcular o *ratio*: nessa altura, a UNED contava com 1823 professores-tutores espalhados pelos diversos *centros asociados*. Se nos recordarmos que nesse ano o corpo discente tinha 62181 estudantes, observa-se uma relação de um tutor para 34 estudantes.

Aplicando esse *ratio* aos estudantes de 1988, calcula-se um número de professores-tutores da ordem dos 2881 tutores. Juntando-lhes os 662 professores da UNED central, chega-se a uma estimativa grosseira de 3543 docentes. Dividindo o número de estudantes desse ano pela estimativa feita para o corpo docente total, chega-se a um *ratio* de **um docente por 28 estudantes**.

5.3. REPRESENTAÇÃO ESTUDANTIL

O sistema de participação e representação do corpo discente na vida da UNED está previsto nos art.ºs 47.º e 48.º dos Estatutos.

De acordo com o art.º 48.º, o órgão máximo de representação estudantil é o Conselho Geral de Alunos.

Resumidamente, existem três formas de representação estudantil que interagem: os conselhos de *Centro Asociado*, (um por centro), os conselhos de Faculdade (ou de Escola Técnica Superior) e o Conselho Geral de Alunos.

5.4. ACESSO AOS CURSOS

O acesso à Universidade, pode ser por três diferentes vias:

- se **o aluno completa o curso secundário**, pode candidatar-se à UNED como a outra qualquer universidade. Para estes alunos não existe qualquer limite etário inferior, contrariamente ao que se passa em Portugal;
- se **tem mais de 25 anos, ainda que não possua o curso secundário**, o candidato

pode inscrever-se num curso de acesso semelhante aos *foundation courses* da Open University do Reino Unido. A taxa de insucesso nestes cursos é bastante superior a 50%, resultante da heterogeneidade da preparação dos candidatos, da extensão do seu currículo e da exigência da avaliação. Este curso, de duração de um ano lectivo, não é feito por cadeiras, o que significa que se o estudante não conseguiu completá-lo nas épocas de Julho e Setembro, terá de repetir todas as cadeiras no ano seguinte;

- se **possui um grau médio, como um diploma de magistério primário**, pode completar as suas habilitações através de programas próprios organizados pela UNED para esse efeito, que lhe dão acesso ao 2º ciclo das licenciaturas respectivas.

5.5. CALENDÁRIO LECTIVO

Dada a dimensão da população discente, o calendário anual tem rotinas bastante rígidas, o que permite um planeamento, uma organização e um controlo de procedimentos mais rigoroso.

O calendário lectivo começa com a abertura de um período de **pré-inscrição** que decorre entre meados de Junho e meados de Julho. Nesse período, os serviços académicos recebem as inscrições e verificam se os candidatos têm as condições de acesso requeridas. As **matrículas** propriamente ditas, têm início em meados do mês de Setembro, decorrendo até meio de Outubro, podendo estender-se até ao fim desse mês para os estudantes que hajam feito exames durante o mês de Setembro.

O ano lectivo começa no início de Outubro para os cursos universitários e na segunda quinzena de Novembro para o programa de formação de professores, terminando em Junho.

Como acima se disse, as actividades lectivas incluem **provas de avaliação a distância**, distribuídas pelos meses de Dezembro, Janeiro, Fevereiro (só para o curso de acesso), Março e Maio.

O tempo lectivo é entremeado por **férias** de Natal (de 21/12 a 7/1) e de Páscoa (de 10 a 20 de Abril). Durante o mês de Agosto são as férias de Verão.

5.6. EXAMES

Os exames consistem em provas escritas presenciais feitas nos diversos *Centros Asociados*, ao longo de duas semanas. O exame de cada cadeira é feito no mesmo dia em toda a Espanha. A UNED central envia os enunciados, pelo correio,

em contentores de ferro fechados com código de acesso confidencial, para todos os *centros asociados*.

Nessas duas semanas, fazem-se os exames das licenciaturas existentes. Se pensarmos que cada Licenciatura tem em média 5 anos com 4 ou mais cadeiras por ano, isto significa que naquele curto período, tem de se organizar uma gigantesca operação logística para mais de 300 exames nacionais.

Dada a legislação espanhola determinar que o estudante que reprove seis vezes não tem direito a continuar os estudos, a UNED criou um sistema que sem ferir esta disposição facilita um pouco o trabalho dos estudantes: divide a primeira época em dois momentos, com avaliação de metade da matéria em cada um. Os exames realizam-se, por isso, em três alturas do ano:

- na última semana de Janeiro e primeira de Fevereiro, há uma primeira época de exames para todas as cadeiras, em que se avalia a primeira metade dos programas;
- na última semana de Maio e primeira de Junho, examina-se a segunda metade da matéria, também em primeira época;
- em **Setembro**, há uma segunda época para os que não tenham conseguido ser aprovados nos exames anteriores, em que é avaliada toda a matéria;
- ainda existe um **exame extraordinário, em Janeiro**, para os estudantes que apenas precisem realizar dois exames para terminar a sua licenciatura. Esse exame é feito em Madrid, só a ele se podendo candidatar aqueles que tenham estado matriculados nessas cadeiras em anos anteriores.

Para a vigilância dos exames é nomeado um grupo de docentes que regista o acto, e envia depois as provas para Madrid onde são corrigidas. Os resultados deste sistema têm sido bons: em termos globais, a **taxa de sucesso da UNED**⁶⁴⁸ parece estar bem situada perante o índice do sistema universitário espanhol que não ultrapassa os 60%.

⁶⁴⁸ Na bibliografia sobre ensino a distância, encontra-se referência a diversos modos de calcular a taxa de sucesso. Assim, considerando os seguintes indicadores:

- A) N.º de estudantes inscritos numa dada cadeira;
- B) N.º de estudantes inscritos para exame;
- C) N.º de estudantes que efectivamente se apresentam a exame, e
- D) N.º de estudantes aprovados, a taxa de sucesso tem sido calculada de três distintas formas, levando a outros tantos resultados:
 - $D \times 100 / A$,
 - $D \times 100 / B$ e
 - $D \times 100 / C$.

Para este efeito considera-se taxa de sucesso a última referida, ou seja a percentagem de estudantes aprovados no universo dos estudantes que efectivamente se apresentam a exame.

do modelo espanhol: **a criação de um “centro asociado”, resulta da associação da UNED com diversas organizações localmente implantadas**, públicas e privadas que de comum têm o interesse no desenvolvimento de recursos humanos locais. (...)” *A Universidad não pode criar centros asociados por sua própria iniciativa*”(…) ⁶⁵⁰. Com efeito, para nascer um *centro asociado*, é requerida a associação local de diversas organizações como as que a seguir se listam ⁶⁵¹:

- **Administração Central** (Ex.: “Tribunal Supremo”, La Audiencia Nacional”, “Dirección General de Correos y Telecomunicaciones”, “Alto Estado Mayor”, “Ministerio de Hacienda”, “Consellería de Educación”, “Instituto Nacional de Enseñanzas Integradas - INEI);
- **Administração Regional, Provincial e Local** (Ex.: “Juntas Regionales”, “Diputaciones Provinciales”, Diputaciones Forales”, “Cabildos”, “Ayuntamientos”, “Corporaciones Municipales”);
- **Organizações financeiras** (Ex: Bancos, “Cajas de Ahorros”, “Cajas Laborales”, “Cajas Rurales”, Cajas Municipales”);
- **Organizações económicas** (Ex: Câmara de Comércio de Avila, Cooperativa Agrícola de Denia);
- **Empresas** (Ex: Chrysler S.A., “El Corte Inglés”);
- **Fundações e Associações Cívicas** (Ex: Fundación Universitaria San Pablo, em Barcelona, Fundación Barrié de La Mata em La Coruña, Asociación Familiar de Barcelona - F.E.R.T.);
- **Individualidades** (Ex: D. José Celma Prieto em Tortosa).

Uma vez existente, o grupo de entidades interessadas deverá endereçar à UNED uma **proposta** que, de acordo com as directrizes da Vice-Reitoria dos *centros asociados*, precisará conter os seguintes elementos:

- **monografia da zona**, com a sua caracterização geográfica, demográfica e económica;
- **estimativa da procura prevista**, no que respeita a número de alunos e a tipo de licenciaturas procuradas;
- **estimativa dos recursos** (nomeadamente levantamento de potenciais tutores) **e**

⁶⁵⁰ Llamas e Serrano, *op. cit.*, pag. 38. No entender daqueles autores, este facto constitui uma séria dificuldade no processo de criação de um centro uma vez que, enquanto a sua utilidade não é interiorizada pela opinião pública, a mobilização local se torna difícil. Em certas situações, por exemplo em zonas deprimidas em que não surgem iniciativas, a UNED tem mesmo de abdicar deste princípio. *idem* pag. 39.

⁶⁵¹ Cfr. Llamas e Serrano, *op. cit.*, pag. 28 e sgs.

necessidades do sistema educativo existentes na região;

- **financiamentos previstos** (em 1983 o mínimo exigido era de 25 milhões de pesetas) e localização proposta.

A UNED, seguidamente, pede parecer aos seus centros mais próximos e ao poder local. A partir do cruzamento desses três elementos, avalia a viabilidade do projecto, baseada em dois critérios aparentemente contraditórios. Por um lado, é de toda a conveniência que os estudantes se encontrem a uma **distância mínima** dos *centros asociados*, nunca além de 50 quilómetros. Este critério, levaria a multiplicar os *centros asociados*. Por outro, **não é conveniente criar centros demasiado próximos**, sem cair no risco de desperdiçar recursos e perder “economias de escala”⁶⁵².

Se a avaliação conduzir à convicção de que o centro é viável, as entidades interessadas formalizam a associação sob a forma de um “Patronato”, espécie de aliança empresarial responsável pela criação de recursos, elaboração e execução do plano e do orçamento anuais do *Centro Asociado*.

Para se fazer ideia da dimensão financeira e da variação dos orçamentos de centro para centro, vejamos o que referiam Llamas e Serrano para 1979/80, 1980/81 e 1981/82: em números absolutos, os centros com um orçamento entre 50 e 60 milhões (de pesetas) eram o centro de Bergara, e o de Madrid; entre 40 e 50 encontrava-se Pontevedra; entre 30 e 40 milhões, Burgos, Cádiz, Huelva e Las Palmas; entre 20 e 30 milhões, Albacete, Calatayud, Ceuta, Málaga, Melilla, Mérida, Pamplona, Vitoria, Correos y Telecomunicaciones e Chrysler S.A.; o resto dos *centros asociados* contavam com um orçamento inferior a 20 milhões⁶⁵³.

A regulamentação dos Centros da UNED, previstos no Decreto 2310/72 de 18 de Agosto, foi feita pelo Decreto Real n.º 1095/79 de 4 de Abril, após um período inicial em que foram criados muitos centros, de vários modos e em função de condicionalismos diversos, conforme reconhece o legislador⁶⁵⁴.

Desse diploma, parecem-me de salientar os seguintes aspectos:

- o princípio da possibilidade de uma ajuda económica da UNED aos *Centros Asociados* limitado a um **tecto de 10% sobre o total do seu orçamento**⁶⁵⁵;

⁶⁵² *Idem*, pag. 38 e 39. O estudo de viabilidade deverá, portanto, ter em conta diversas variáveis: a densidade populacional, a rede de comunicações, a existência ou não de tensões de cariz local, (ex: cidades rivais), etc.

⁶⁵³ Llamas e Serrano, *op. cit.*, Síntese feita a partir do quadro inserto nas pp. 64 a 67.

⁶⁵⁴ Cfr. Preâmbulo do Decreto 1095/79 de 4 de Abril, em anexo (cit. in Llamas e Serrano, *op. cit.*, pag. 253 e sgs.).

⁶⁵⁵ De acordo com o n.º 2 do art.º 1.º do Decreto Real 1095/79 de 4 de Abril, in Llamas e Serrano, *op. cit.*, pp. 253 e sgs.

- **a obrigatoriedade desses convénios explicitarem a oferta inicial do centro bem como o seu desenvolvimento previsível.** De acordo com este princípio, nenhum centro poderia receber subsídios da UNED sem ter, pelo menos, os seguintes requisitos:

- 1.º **metade das licenciaturas** existentes na UNED
- 2.º estar preparado para atender **500 alunos**
- 3.º ter, pelo menos, **um professor-tutor por cada departamento** da UNED
- 4.º **garantir meios materiais mínimos**, nomeadamente uma **biblioteca básica** constituída pelas obras gerais mais significativas de cada uma das disciplinas leccionadas, **um laboratório por cada uma das licenciaturas experimentais** oferecidas e um **número de aulas em função do número de alunos**.

Da análise deste pequeno diploma emergem, quanto a mim, **dois dos aspectos mais marcantes do modelo de ensino a distância espanhol**:

- por um lado, a **forte responsabilização financeira local**, uma vez que a UNED tem a limitação orçamental que acima referi⁶⁵⁶;
- por outro, o seu **forte peso presencial**, condicionado pela obrigatoriedade da implantação de recursos humanos e materiais locais⁶⁵⁷.

Os primeiros dois convénios foram assinados em 1972, entre a UNED e os patronatos dos Centros de Las Palmas e Pontevedra. De então para cá, têm vindo gradualmente a constituir-se convénios com diversos patronatos, podendo dizer-se que em 1977 o conjunto dos centros equivalia a perto de metade da rede actual⁶⁵⁸.

6.2. FUNÇÕES DE UM CENTRO

Conforme se depreende da leitura da “Información General”, **o centro asociado** é o traço de união entre a UNED e os seus alunos, apesar destes poderem contactar directamente as Faculdades sediadas em Madrid.

Quando se inscreve, o estudante da UNED deve indicar por que centro associado

⁶⁵⁶ A análise dos custos unitários do modelo espanhol não cabe no objecto deste estudo. Sobre esta questão vide Ibañez, R. M., “Coste-Eficacia de la Educación a distancia”, Revista de Educación, Janeiro Abril, 1980, n.º 263, pag. 75, e Gómez, S.A., “Los Indicadores de los Costes en la Evaluación de los Proyectos y Programas de Educación a Distancia” Revista de Educación, Janeiro Abril, 1980, n.º 263, pag. 59-60, cit in Llamas e Serrano, *op. cit.*, pags. 63 e 64.

⁶⁵⁷ Sobre esta questão, de a oferta de bens e serviços criar necessidades e, por consequência, um acréscimo de procura, cfr. por exemplo, Rosanvallon, “A Crise do Estado Providência”, Inquérito, Lisboa, s/d.

⁶⁵⁸ Nos primeiros dez anos de existência da UNED, o número de convénios distribuiu-se do seguinte modo: 1972 - 2; 1973 - 8; 1974 - 6; 1975 - 9; 1976 - 14; 1977 - 5; 1978 - 5; 1979 - 4; 1980 - 4; 1981 - 2; 1982 - 1. Durante esses anos, nove centros foram extintos, o que significa que em 1982 existiam, de facto, 52 centros, o que corresponde a cerca de 63 % da actual rede em território nacional.

quer ser apoiado. É nesse centro que mais tarde fará os seus exames finais, salvo se for da sua conveniência realizá-los noutra qualquer, bastando-lhe para tal requerê-lo com alguma antecedência.

O centro associado funciona como um **centro de recursos e como um centro de comunicações**. Nele, o estudante pode comprar o material didáctico que necessita para o seu estudo⁶⁵⁹ e, auferir dos seguintes apoios:

- **serviços administrativos** que prestam informação e apoio no respeitante à vida académica em geral. São estes serviços que funcionam como *interface* administrativo e informativo principal entre o estudante e a UNED;
- **sessões tutoriais** semanais por cadeira, onde pode auferir de orientações de natureza científica e pedagógica para melhorar o seu estudo, bem como corrigir as suas provas de avaliação a distância (vide supra, ponto 4.3.);
- **acesso a laboratórios** para trabalhos práticos⁶⁶⁰ e à **biblioteca e mediateca**, onde poderá consultar os materiais didácticos;
- **acesso a actividades culturais** extra-curriculares, uma vez que o centro é entendido como um pólo de desenvolvimento local;
- **local de encontro** com colegas.

6.3. REDE EXISTENTE

Observemos seguidamente a rede de *centros asociados* da UNED listada na figura 3.15:

⁶⁵⁹ Segundo o quadro que a seguir cito, existem livrarias em 47 dos 83 centros associados. "Información General", *op. cit.*, pags. 37 e 38.

⁶⁶⁰ Do próprio centro ou de outras instituições com as quais alguns centros têm acordos. Esta última situação é menos frequente como já vimos.

CENTROS	ACCESO	DIREITO	GEOGRAFIA E HIST.	FILOSOFIA	ECONOMICAS	EMPRESARIALES	FISICAS	MATEMATICAS	QUIMICAS	INGENIERIA INDUST.	PSICOLOGIA	CC EDUCACION	FILOSOFIA	CC POLITICAS	SOCIOLOGIA	ADAPT. LETRAS	CENTRO LIBRERIA
1400 Asunción de Luján	X	X															
1401 Asunción	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
1402 Azaña	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
1403 Azuaga	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
1404 Azuaga	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
1405 Azuaga	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
1406 Azuaga	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
1407 Azuaga	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
1408 Azuaga	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
1409 Azuaga	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
1410 Azuaga	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
1411 Azuaga	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
1412 Azuaga	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
1413 Azuaga	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
1414 Azuaga	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
1415 Azuaga	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
1416 Azuaga	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
1417 Azuaga	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
1418 Azuaga	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
1419 Azuaga	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
1420 Azuaga	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
1421 Azuaga	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
1422 Azuaga	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
1423 Azuaga	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
1424 Azuaga	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
1425 Azuaga	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
1426 Azuaga	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
1427 Azuaga	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
1428 Azuaga	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
1429 Azuaga	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
1430 Azuaga	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
1431 Azuaga	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
1432 Azuaga	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
1433 Azuaga	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
1434 Azuaga	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
1435 Azuaga	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
1436 Azuaga	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
1437 Azuaga	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
1438 Azuaga	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
1439 Azuaga	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
1440 Azuaga	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
1441 Azuaga	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
1442 Azuaga	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
1443 Azuaga	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
1444 Azuaga	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
1445 Azuaga	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
1446 Azuaga	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
1447 Azuaga	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
1448 Azuaga	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
1449 Azuaga	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
1450 Azuaga	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
1451 Azuaga	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
1452 Azuaga	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
1453 Azuaga	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
1454 Azuaga	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
1455 Azuaga	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
1456 Azuaga	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
1457 Azuaga	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
1458 Azuaga	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
1459 Azuaga	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
1460 Azuaga	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
1461 Azuaga	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
1462 Azuaga	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
1463 Azuaga	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
1464 Azuaga	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
1465 Azuaga	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
1466 Azuaga	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
1467 Azuaga	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
1468 Azuaga	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
1469 Azuaga	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
1470 Azuaga	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
1471 Azuaga	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
1472 Azuaga	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
1473 Azuaga	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
1474 Azuaga	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
1475 Azuaga	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
1476 Azuaga	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
1477 Azuaga	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
1478 Azuaga	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
1479 Azuaga	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
1480 Azuaga	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
1481 Azuaga	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
1482 Azuaga	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
1483 Azuaga	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
1484 Azuaga	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
1485 Azuaga	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
1486 Azuaga	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
1487 Azuaga	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
1488 Azuaga	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
1489 Azuaga	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
1490 Azuaga	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
1491 Azuaga	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
1492 Azuaga	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
1493 Azuaga	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
1494 Azuaga	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
1495 Azuaga	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
1496 Azuaga	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
1497 Azuaga	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
1498 Azuaga	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
1499 Azuaga	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
1500 Azuaga	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X

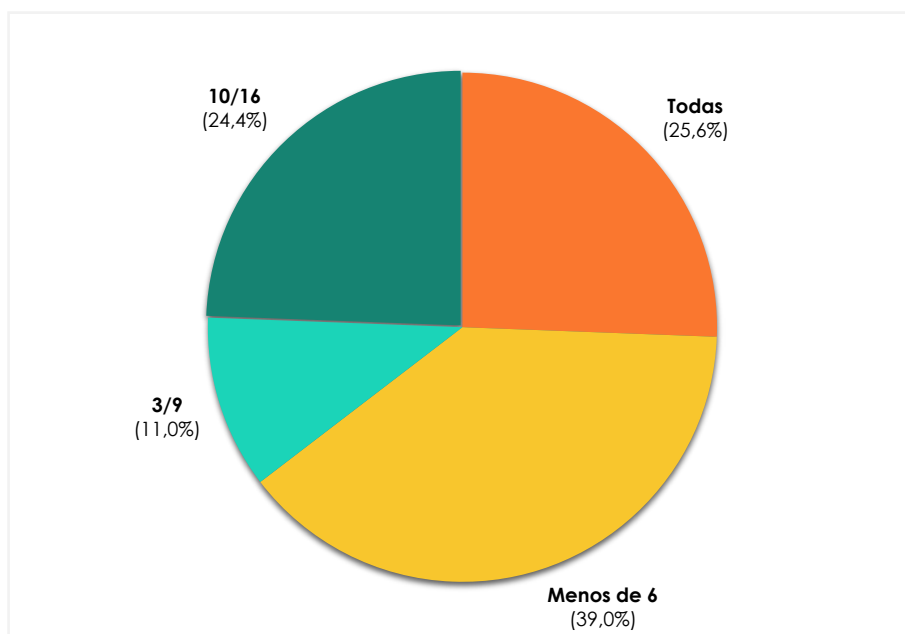
Fonte: Información General 91/92, op. cit., pp. 37/38.
FIGURA 3.15 – Rede dos Centros Associados

Da análise deste quadro, foram elaborados os gráficos 3.16 e 3.17 dos quais me parecem de sublinhar alguns aspectos interessantes:

- apenas metade dos centros apoiam 10 ou mais programas⁶⁶¹, sendo pouco mais de um quarto os que permitem acompanhamento em todos os enunciados. Em contrapartida, quase 40% dos centros apoiam menos de seis programas;
- como contraponto, observamos que nenhum dos programas referidos no quadro é apoiado por todos os centros associados (Fig. 3.17);
- **o curso de acesso (A)**, é o que está mais representado nos centros associados, sendo apoiado por 97% da rede (81 centros);
- **as licenciaturas em Direito (D), Economia (ECO), Ciências Empresariais (EMP), Psicologia (P) e Ciências de Educação (CE)**, são oferecidas por uma rede que

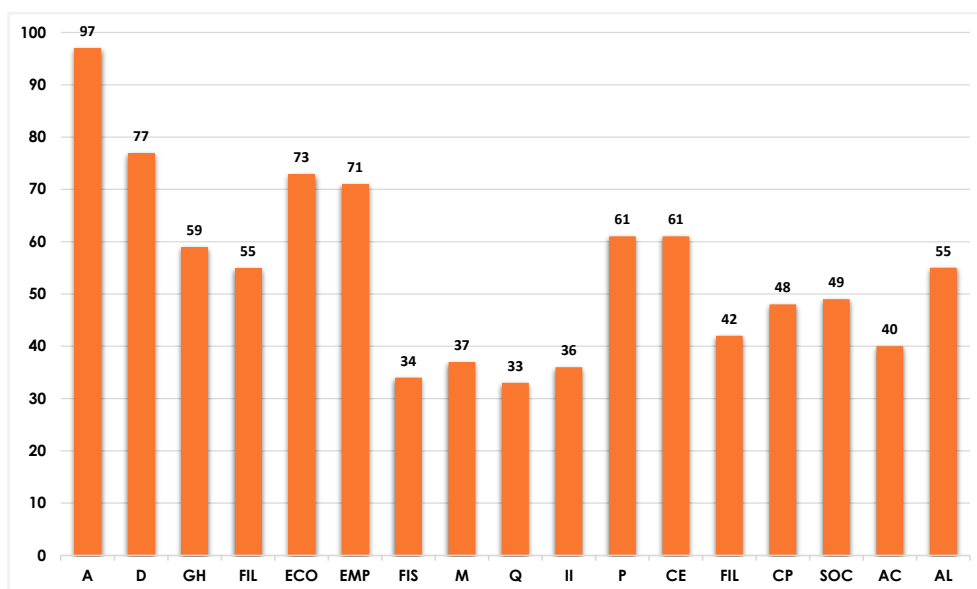
⁶⁶¹ Chamei programa a todo o conjunto curricular conducente à atribuição de uma dada creditação. Seguindo o critério da "Información General", foram classificados como programas, o curso de acesso ao primeiro ciclo, cada uma das diversas licenciaturas e os dois cursos de acesso ao segundo ciclo.

varia entre os 51 e os 64 centros, correspondendo a uma taxa de ocupação da rede de 61 a 77%, respectivamente⁶⁶²;



Fonte: *Información General, op. cit., pp. 37/38.*

FIGURA 3.16 – Número de programas apoiados



Fonte: *Información General, op. cit., pp. 37/38.*

FIGURA 3.17 – Taxas de ocupação da rede de centros de apoio por parte dos diversos programas

- as licenciaturas em Geografia e História (GH), Filologia (FIL), Sociologia (SOC) e Ciências Políticas (CP), bem como o curso de acesso ao 2.º ciclo das licenciaturas

⁶⁶² Já em 1983 Llamas e Serrano, apontavam que os programas com maior rede de apoio eram o Curso de Acesso para maiores de 25 anos e o curso de Direito, enquanto os cursos de Ciências e Engenharia eram os que possuíam rede menor. *Op. cit., pag. 42.*

de Letras, constituem um terceiro grupo de programas, com uma rede que varia entre os 40 e os 49 *centros asociados* (49 a 59% da rede, respectivamente);

- **todos os cursos de Ciências, bem como o de Filosofia**, são apoiados por uma rede de 35 *centros asociados* ou menos (42% da rede).

Pelos dados observados, **parece que a UNED não extrai todos os benefícios que poderia obter com a vasta rede de centros asociados**⁶⁶³. Podem desenhar-se várias hipóteses de explicação para esta situação:

- em primeiro lugar, poder-se-ia pensar que ela estaria relacionada com a **procura do mercado de emprego**. Penso que esta hipótese não é plausível, uma vez que a Espanha, como vimos atrás, é um país em franco crescimento económico, com provavelmente maior procura de mão-de-obra no domínio das formações tecnológicas que nas de índole jurídica e humanística;
- a segunda hipótese que se pode levantar, tem a ver com o facto de os cursos de natureza tecnológica exigirem **laboratórios e equipamentos** que encarecem muito os custos de um centro associado. De acordo com os depoimentos colhidos, este é, de facto, um argumento que tem sido utilizado. A hipótese, portanto, confirma-se, **restando saber se o argumento tem efectiva validade**, uma vez que para os estudantes terem acesso a tais equipamentos, não seria necessário que o centro associado os possuísse. Bastaria, aliás como já foi experimentado pela própria UNED como solução provisória, que se fizessem acordos com empresas industriais ou com outras escolas, no sentido de lhes facultar esse **acesso a título permanente**. Em troca, a UNED formaria os seus quadros⁶⁶⁴;
- a terceira hipótese tem a ver com os diversos **tipos de centros**. Com efeito, esta listagem contém centros com características bem diferentes, podendo-se nela observar centros territoriais misturados com centros institucionais e com extensões⁶⁶⁵.

⁶⁶³ Para além de parecer ferir o preceituado no Decreto 1095/79, no que respeita à oferta mínima exigida. (Cfr. supra, 2.5.1.).

⁶⁶⁴ Sobre experiências semelhantes bem sucedidas, vide Naisbitt e Aburdene (1987), *"Reinventar a Empresa"*, Presença, e Tribolet, J.; Bilhim, J. e Carmo, H. (1987) *"Educação e Formação: O Desafio Estratégico Da Mudança"*, Comunicação ao primeiro Congresso Português de Management, Lisboa (Polic.)

⁶⁶⁵ Uso aqui uma terminologia um pouco diferente da que Llamas e Serrano utilizaram em 1983. Com efeito na obra citada, os centros asociados são classificados em quatro grupos: os centros regionais, considerados os principais, que abrangiam uma circunscrição análoga ao distrito universitário se bem que sem coincidir com ele; os centros de âmbito distrital, provincial ou insular (centros comarcales, que ainda podiam integrar centros locais); os centros de ensino integrado, criados a partir das antigas "Universidades Laborales", que tinham financiamento próprio e cursos de índole técnica; Finalmente os Centros institucionais destinados, como o nome indica, a formar pessoas ligadas a uma dada instituição. A pouca expressão destes últimos, deve-se a uma política restritiva, fundamentada na dificuldade de este tipo de centro "oferecer as características necessárias a uma instituição universitária". *Op. cit.*, pag. 43.

Observando uma lista mais discriminada de *centros asociados* apresentada na "Información General" (pp. 39 e sgs.), podem-se agrupar os centros em 55 centros territoriais, 27 subcentros e extensões e 5 centros institucionais⁶⁶⁶.

Voltando à lista original, observei que os centros que menos programas possuem, são os do segundo e terceiro tipo. Se apenas tomássemos em consideração a rede de centros principais chegaríamos a uma taxa de ocupação de rede muito maior. Seja qual for a base de cálculo, no entanto, parece subsistir a questão da utilização total da rede. Ainda que mais de um terço da rede total seja constituída por extensões, subcentros ou centros institucionais, porque não utilizá-los para todos os programas?

- Isto leva-nos a uma última hipótese, que tenta explicar o problema que tenho vindo a descrever, por **razões de natureza interna**: por um lado, já vimos que **o modelo tutorial** adoptado, exige tutores para todas as disciplinas nos centros. Por outro lado, o facto de **diversas unidades didácticas não estarem totalmente adequadas a situações de auto-aprendizagem**, nomeadamente no que respeita à adequação dos manuais para ensino a distância e ao sistema de avaliação formativa, parece conduzir a uma **forte procura de apoio tutorial** por parte dos estudantes. Nessas circunstâncias, cada vez que seja criada uma nova cadeira, o modelo aponta para a criação de mais 83 postos de trabalho para tutores dos *centros asociados* o que exige investimentos muito pesados. Em suma, o facto de o sistema praticado na UNED ser ainda muito apoiado na figura do tutor, podendo descrever-se como de auto-aprendizagem com forte enquadramento presencial, parece estar na base desta questão.

6.4. ORGANIZAÇÃO DO CENTRO ASSOCIADO

Recursos materiais

De acordo com as normas definidas pelos convénios, cada *centro asociado* deve dispor de recursos adequados à sua função de centro universitário.

No que respeita às instalações, apesar de ser defendido que estas sejam construídas para o efeito, nem sempre isso acontece por motivos de ordem económica.

Nesse caso, tem-se recorrido a diversas soluções, como a utilização de edifícios onde funcionem outras escolas ou organizações culturais, que mais facilmente

⁶⁶⁶ Isto totaliza 87 centros, total não coincidente com o do quadro inicialmente analisado (83 centros) por razões que não consegui apurar. De qualquer modo, a diferença entre os dois não é relevante para a argumentação da hipótese.

garantem a funcionalidade mínima exigida pelo convénio⁶⁶⁷.

Recursos humanos

Os recursos humanos do centro, podem agrupar-se em três grupos: população-alvo (estudantes e outros clientes da UNED), pessoal docente e pessoal não docente.

Toda a organização do centro deverá ter em conta as características da **população-alvo** que, inicialmente se podia caracterizar como população adulta, trabalhadora, com pouco tempo para sessões presenciais, por vezes residindo fora da localidade e por consequência, tendo poucas possibilidades de contactar colegas e professores.

Uma consequência imediata deste tipo de estudante, é a baixa frequência dos *centros asociados*: No já citado estudo de 1982, os estudantes que frequentavam regularmente os *centros asociados*, correspondiam apenas a 37% do total do corpo discente, assim distribuídos:

- diversas vezes por mês: 9%
- semanalmente: 14%
- com maior frequência: 13%⁶⁶⁸

Como veremos quando analisarmos os centros da Estremadura e da Galiza, as características da população discente têm-se vindo a alterar substancialmente, no sentido de se alargarem progressivamente a camadas mais jovens. Como é evidente, esta evolução condicionou a organização dos centros, uma vez que a procura de apoio aumentou e, o tipo de apoio pretendido também se alterou⁶⁶⁹.

O pessoal docente do centro é coordenado pelo director do *centro asociado* também ele docente e constituído, como acima foi dito, por professores-tutores recrutados entre residentes locais com qualificações académicas ou profissionais

⁶⁶⁷ Em princípio, as instalações do centro devem ter as condições de luminosidade, dimensão e comodidade adequadas ao trabalho académico e garantir espaços funcionais para biblioteca, mediateca, atendimento de estudantes, sala para grandes reuniões e laboratórios equipados para os estudantes do 1.º ciclo da licenciaturas experimentais. A parte experimental das cadeiras do 2.º ciclo é garantida através de acordos com organizações da área geográfica do centro que disponham desse equipamento. in Llamas e Serrano, *op. cit.*, pag. 48.

⁶⁶⁸ Abadia e Collazo, *op. cit.*, sugerem, por seu turno, que a afluência aos centros depende da preparação de base do aluno. Assim, os estudantes do curso de acesso e aqueles que vieram directamente do ensino secundário frequentam mais assiduamente os *centros asociados* que os estudantes com maiores habilitações. In *op. cit.*, pag. 110. Na entrevista que me facultou, o prof. Escribano, citando dados recentes da sua vice-reitoria, afirmou que presentemente apenas 14% dos estudantes frequentam assiduamente os centros.

⁶⁶⁹ Já em 1982, Llamas e Serrano referiam que a frequência dos centros diferia substancialmente com a idade dos estudantes: (...)» los alumnos que más frecuentan el centro, el 72 por 100, son los más jóvenes, los que tienen menos de 20 años, siguiéndoles con el 38 por 100 los que tienen entre 26 y 30 años, y el 35 por 100, los comprendidos entre 20 y 25 años. Los asistentes más irregulares son los de mayor edad." (...) *Op. cit.*, pag. 55.

elevadas, através de concurso público, normalmente em regime de acumulação. Cada tutor pode apoiar até quatro cadeiras.

Finalmente, o **peçoal não docente** do centro é coordenado por um secretário geral, e composto por peçoal técnico (ex.: documentalistas) administrativo e auxiliar.

6.5. RELAÇÕES DA SEDE COM OS CENTROS

Podem-se distinguir dois tipos de relações entre os *centros asociados* e a UNED central: **relações interpessoais de natureza académica** (entre professores e entre aprendentes e ensinantes) e **relações de natureza institucional**.

No que respeita às primeiras, de acordo com a norma geral em vigor cada professor-tutor deverá ter pelo menos um encontro anual de coordenação com os professores do departamento. Esta regra nem sempre tem sido cumprida, variando bastante de disciplina para disciplina⁶⁷⁰, o que faz com que **muitos professores da UNED central sejam vistos quer pelos alunos, quer pelos tutores, com alguma crítica**.

Quanto à **relação institucional**, de acordo com os meus entrevistados da UNED central, é **bastante boa**, não sendo relevante a questão política de a UNED ser a única universidade não tutelada pelos governos regionais. De acordo com a opinião do Vice Reitor para os *centros asociados*, ainda que pudesse vir a haver um eventual contencioso resultante do actual modelo autonómico ou da sua evolução para um modelo federalista, os governos regionais teriam decerto em conta a utilidade social da UNED e o benefício económico do actual modelo, uma vez que o custo médio de um aluno numa universidade presencial é de cerca de 305 mil pesetas enquanto que o custo de um aluno da UNED é da ordem das 40 mil⁶⁷¹. Como veremos adiante, esta opinião não é inteiramente consensual, podendo ser um ponto de tensões.

7. RESULTADOS

A organização que descrevi nos pontos anteriores, foi concebida para alcançar um determinado conjunto de resultados. Analisá-los-ei seguidamente, em cinco distintos planos:

- O ponto de vista dos estudantes

⁶⁷⁰ In entrevista do Vice Reitor para os *centros asociados*.

⁶⁷¹ *Idem*.

- A imagem na imprensa
- A questão dos abandonos
- O rendimento académico
- Os licenciados produzidos

7.1. O PONTO DE VISTA DOS ESTUDANTES

Para entender o ponto de vista dos estudantes sobre os resultados da UNED, analisemos três questões:

- as razões porque escolhem a UNED;
- as expectativas que trazem quando se inscrevem; e,
- a sua opinião sobre a experiência que tiveram.

Motivo da escolha da UNED

De acordo com as respostas a um inquérito feito no início dos anos oitenta⁶⁷², as principais razões apontadas pelos estudantes para terem escolhido a UNED, prendiam-se a questões de natureza profissional e familiar, a limitações económicas e de saúde e, finalmente, à excessiva distância entre o local de residência e a Universidade presencial mais próxima que oferecia o curso procurado (quadro 3.13).

QUADRO 3.13 – Motivo mais importante de escolha da UNED

MOTIVO MAIS IMPORTANTE	% DE RESPONDENTES
Razões de natureza laboral (possibilidade de compatibilizar trabalho e estudo, de melhorar a sua carreira, etc.)	47
Tipo de oferta da UNED (horário flexível, cursos de acesso, melhor aproveitamento do tempo, qualidade do sistema, etc.)	19%
Distância de outros centros de ensino	17%
Razões de natureza familiar	4%
Outras dificuldades de frequentar o ensino presencial (de saúde, de natureza económica, etc.)	6%
Não respondeu	7%
Total	(34 449)

Fonte: “La UNED y sus alumnos”, op. cit., pag. 146.

Os motivos invocados, estão directamente ligados ao tipo de estudante predominante na UNED, o estudante trabalhador, o qual tem normalmente um

⁶⁷² In Instituto de Ciencia De Educación, *La Uned Y Sus Alumnos*, Uned, Madrid, 1983, pag. 144.

horário extremamente sobrecarregado tendo, por consequência, de o gerir da melhor maneira possível, evitando ao máximo tempos perdidos como por exemplo os de transporte.

Sendo estes os motivos invocados pelo conjunto dos respondentes, naturalmente encontram-se variações significativas de acordo com a sua idade, sexo, estado civil, ocupação e nível de instrução à entrada da UNED⁶⁷³. Mas, de um modo geral, a razão invocada para estudar na UNED está ligada ao facto de muitos serem trabalhadores.

Expectativas quanto ao estudo

Paradoxalmente, as razões dominantes apontadas para quererem estudar, não se prendem ao mundo do trabalho:

(...) “Ya sabíamos que le hecho, la mayor parte de los matriculados en la UNED trabajan para vivir; y que eligieran la enseñanza a distancia para compaginar esta actividad ineludible con el estudio. Estudan aquí porque trabajan. La pregunta a este respecto en el ámbito de las expectativas sería: estudan para trabajar? o, lo que es lo mismo, sus aspiraciones y expectativas en el estudio son mejorar su capacidad, su promoción o sus ingresos; vienen para actualizar o progresar dentro de su especialización profesional? (...) La evidencia del trabajo como determinante de la elección de la UNED se pierde en este campo de los fines”⁶⁷⁴.

Uma vez que grande parte já trabalha, a questão de adquirir formação para o emprego não se põe com tanta acuidade como se de estudantes a tempo inteiro se tratassem.

Utilizando uma escala de intensidade de expectativas⁶⁷⁵, o inquérito apurou que as cinco mais intensas expectativas dos estudantes, se ordenavam, por ordem decrescente, nas seguintes respostas-padrão:

- 1.ª** “Desenvolver a minha inquietação numa área concreta” (HM=3.34; H=3.31; M=3.41)
- 2.ª** “Ser mais culto, estar mais bem informado” (HM=3.26; H=3.21; M=3.38)
- 3.ª** “Dar novos alicientes e estímulo à minha vida” (HM=2.82; H=2.74; M=2.99)

⁶⁷³ Para este ponto, apenas nos interessa salientar o tipo de motivação dominante. Para análise mais exaustiva das motivações dos estudantes da UNED, vide *op. cit.*, pp. 144 a 159.

⁶⁷⁴ *Op. cit.*, pag. 159.

⁶⁷⁵ Para cada resposta fechada o inquirido posicionava-se numa escala de quatro pontos, correspondentes às respostas Muito=4, Bastante=3, Pouco=2, Nada=1. O tratamento global das respostas incluiu o cálculo da média aritmética das respostas a cada questão, que podia variar entre 1 (intensidade mínima) e 4 (intensidade máxima).

4.ª “Obter o título” (HM=2.78; H=2.82; M=2.71)

5.ª “Ampliar a minha experiência na vida” (HM=2.72; H=2.68; M=2.83)

6.ª “Aumentar as minhas perspectivas de promoção” (HM=2.72; H=2.76; M=2.64)

Destes resultados parece interessante salientar o seguinte:

- as duas expectativas que figuram em primeiro lugar, não têm directamente a ver com a progressão na carreira, mas com **interesses de desenvolvimento pessoal**. Ambos os sexos foram concordantes na sua designação, se bem que com intensidades diferentes;
- a expectativa que ficou em terceiro lugar em geral, foi a escolhida também em terceiro pelas mulheres. O grupo masculino remeteu-a para quinto lugar;
- em contrapartida, os homens posicionaram a obtenção do título em terceiro lugar, contrariamente às mulheres que o remeteram para quinto;
- as duas expectativas que figuraram em quinto lugar no total do universo, foram escolhidas segundo a mesma lógica: O grupo masculino colocou-as em 7.º e 4.º, enquanto que o segmento feminino as posicionou em 4.º e 6.º respectivamente.

Das respostas obtidas, parece não haver dúvidas que **as principais expectativas com que os estudantes entram para a UNED não se prendem tanto a interesses imediatos ligados à sua progressão no mundo do trabalho, mas antes a interesses de desenvolvimento cognitivo pessoal**. Porém, a partir da terceira escolha, o primeiro tipo de expectativas também está presente, com maior intensidade no sector masculino que no feminino.

Se no entanto se cruzarem as expectativas com a idade, observa-se que **os mais velhos privilegiaram as expectativas ligadas ao desenvolvimento cultural e a uma segunda oportunidade de estudar, enquanto que o grupo mais jovem sublinha razões ligadas à entrada no mundo do trabalho** (melhorar rendimentos, aumentar perspectivas de promoção, etc.).

Opinião sobre a experiência que tiveram

Numa pesquisa cujos primeiros resultados foram publicados em 1989⁶⁷⁶, Abadia e Collazo afirmam claramente que, de um modo geral, a opinião dos alunos e ex-alunos sobre a UNED é bastante favorável.

⁶⁷⁶ Abadia, A.F. e Collazo, C.M., *Sociologia del Estudiantado y Rendimiento Academico*, UNED, (ICE), Madrid, 1989, pp. 169 a 182.

Para chegarem a esta conclusão, analisaram dois grupos diferenciados⁶⁷⁷: os alunos com experiência de mais de um ano de aprendizagem e os licenciados. Se este último grupo poderia à partida levantar algumas suspeitas de sobrevalorização, pelo facto de se tratar de um grupo de sobreviventes, com o outro grupo tal probabilidade não ocorreria. Os resultados a que chegaram parecem concludentes:

- questionados sobre a sua **opinião sobre a UNED em comparação com outras universidades**, quase um quarto dos alunos (24.07%) consideraram-na melhor, 45.5% igual e 21.3% pior. Ou seja, cerca de 70% dos alunos acharam a UNED pelo menos tão boa como qualquer outra universidade, o que parece ser um primeiro indicador de satisfação;
- quando interrogados directamente sobre o seu **grau de satisfação por frequentarem a UNED**, 71.18% consideraram-se pelo menos satisfeitos (8.21% referiram estarem “muito satisfeitos” e 63.97% consideraram-se “satisfeitos”), o que parece estar na base da resposta à questão anterior.

Por seu turno, **os licenciados** inquiridos num estudo realizado em 1981⁶⁷⁸, **quando questionados sobre os efeitos da sua experiência na UNED em várias facetas da sua vida**, opinaram da seguinte forma:

- cerca de 94%, considerou que os estudos haviam afectado positivamente a sua vida como pessoas, 78.5% a sua vida familiar, 72.7% a sua vida social, 59.2% a sua vida familiar, e 40.7% os seus rendimentos;
- as opiniões negativas sobre os efeitos da experiência como estudantes da UNED foram bastante reduzidas, nunca ultrapassando os 2%, à excepção dos óbvios efeitos sobre a vida familiar, que no entanto se circunscreveram a 9.5%;
- para 4.4% dos inquiridos, a experiência da UNED não teve efeitos nas suas vidas pessoais; para 22.2, 27.6 e 18.4%, tal experiência foi irrelevante para a sua vida social, familiar e profissional, respectivamente. Finalmente, 54% revelaram que a sua passagem pela UNED não teve nenhum efeito sobre a melhoria dos seus rendimentos.

Dos dados apresentados, parece ser razoável concluir que, **os alunos e licenciados da UNED têm uma opinião bastante positiva sobre esta universidade**, quer pelo modo como exprimiram a sua satisfação em dela fazerem parte, quer pela forma como a compararam com outras universidades, quer ainda como consideraram

⁶⁷⁷ Deixaram de lado os alunos novos, que apenas dariam uma opinião de acordo com as suas expectativas e os que abandonaram a UNED, a maior parte dos quais nem sequer iniciaram o processo de aprendizagem como veremos adiante.

⁶⁷⁸ “Los primeros licenciados de la UNED”, citado por Abadia e Collazo, infelizmente sem os dados bibliográficos completos. *op. cit.*, pag. 173.

os efeitos da experiência que tiveram nas suas vidas.

À mesma conclusão chegou Lorenzo Garcia Aretio, numa investigação publicada em 1987 sobre os estudantes e licenciados extremenhos⁶⁷⁹. Tendo medido a variável “satisfação” através de três subvariáveis - o grau de preparação científica alcançado, a consciência de ter acertado na licenciatura escolhida e a sua opinião quanto ao grau de satisfação alcançado. Os resultados que obteve foram os seguintes:

- quanto ao **grau de preparação científica alcançado**, 54.8% dos licenciados e 55.6% dos alunos consideravam que a preparação dada pela UNED era melhor ou muito melhor que a das outras universidades. Se a estas respostas adicionarmos os 39.3% de licenciados e os 13.7% de alunos que consideraram tal preparação de igual qualidade, chega-se às cifras de **94.1% e 69.3% respectivamente, de “utilizadores formais” que exprimiram a sua confiança na fiabilidade do modelo;**
- quanto à **consciência de ter acertado na licenciatura escolhida**, e tendo-se-lhes perguntado que opção de licenciatura e de universidade fariam se pudessem voltar atrás, 84.5% dos licenciados e 80.4% dos estudantes responderam que optariam pela mesma licenciatura da UNED; 8.3% dos licenciados e 6.2% dos alunos escolheriam outra licenciatura dentro da UNED. Ou seja, **92.8% dos licenciados e 86.6% dos alunos, optariam por se manter na UNED**, o que exprime claramente o seu não arrependimento de terem optado por esta universidade;
- quanto à sua **opinião relativamente ao grau de satisfação alcançado**, 95.2% dos licenciados e 68.9% dos alunos referiram estar satisfeitos ou muito satisfeitos por serem ou terem sido alunos da UNED.

De todos os dados que acima referi, parece poder-se concluir com grande grau de certeza que **os resultados da actuação da UNED são altamente valorizados pelos seus alunos e ex-alunos dos cursos formais**. Infelizmente não foi possível encontrar dados sobre a opinião dos alunos não formais e dos que se inscrevem nos cursos livres. No entanto parece não ser abusivo levantar a hipótese de que estes, não estando sujeitos a um regime de obrigatoriedade académica tão severo como os alunos formais, ou, no caso do último grupo, não tendo mesmo qualquer tipo de obrigatoriedade académica, por maioria de razão devem considerar positivamente a UNED.

7.2. IMAGEM NA IMPRENSA

Uma outra forma, se bem que indirecta, de observar os resultados desta universidade,

⁶⁷⁹ Aretio, L.G., *Eficacia de la UNED en Extremadura*, UNED/CRE, Mérida, 1987, pp. 183 a 188.

é através da imagem dada pela imprensa. Se tal informação deve ser analisada com grandes reservas, uma vez que os meios de comunicação social difundem imagens da realidade esbatidas e deformadas por inúmeros filtros⁶⁸⁰, permite-nos, no entanto, perceber a representação institucional que é transmitida aos diversos segmentos da opinião pública, imagem essa que naturalmente vai afectar os resultados da instituição em causa, pelas implicações que tem na procura e pelos apoios ou obstáculos que cria à sua actuação.

Foi decerto por estes motivos que Glória Perez Serrano, decidiu estudar a evolução da imagem da UNED na sua primeira década de existência⁶⁸¹.

Com base na análise do conteúdo de 859 recortes extraídos de 56 jornais espanhóis, correspondentes ao início e ao fim desse período, aquela investigadora chegou às seguintes conclusões:

- em primeiro lugar, a **frequência** com que era difundida informação sobre a UNED não era constante. Pelo facto de corresponderem ao começo do ano lectivo, os meses de Setembro a Novembro foram os mais utilizados pela imprensa para a difusão de informação sobre a UNED;
- a **tiragem** dos jornais que publicaram notícias era média ou pequena (100 a 200 mil exemplares e 50 a 100 mil respectivamente), à excepção do El País que possuía, durante o segundo período, uma tiragem que ultrapassava os 400 mil exemplares;
- o **tipo de informação difundida** integrava-se predominantemente na informação de factos (informações, notícias) e não de opiniões (crónicas) ou estudos (artigos). A sua **relevância** foi média, medindo esta variável pelo tamanho da informação relativamente à superfície de uma página (40% para o primeiro período e 44.7% para o segundo);
- quanto à **imagem difundida**, tendo classificado as unidades de informação em quatro tipos (Pró-UNED, anti-UNED, misto e neutro), a autora concluiu existir uma elevada percentagem de informação neutra quer no primeiro quer no segundo período. A informação positiva reduziu-se drasticamente de 42.3 para 16.9%:

*(...) “puede observar-se que **la prensa presenta actualmente un imagen de la UNED menos positiva que los primeros años de su existencia.** Esto puede*

⁶⁸⁰ Sobre a questão da filtragem da informação difundida, há uma abundante bibliografia que, naturalmente, estaria fora deste estudo enunciar. Sobre esta matéria, vide, por exemplo, Gonçalves, José Júlio (1969) *Sociologia*, Portucalense editora, Porto, (1963), *Sociologia da informação*, CEPs/ISCSPU, Lisboa, e *Opinião Pública*, (lições no âmbito do Mestrado em Ciência Política do ISCSP/UTL, 1983/84).

⁶⁸¹ Serrano, G.P., *El analisis de contenido de la prensa. La imagen de la universidad a distancia*, UNED, Madrid, 1984.

deberse, por una parte, a que la UNED no cubre los objetivos que se esperaba de ella y por otra, tampoco podemos olvidar que el país actualmente es bastante más crítico que en otras épocas”⁶⁸².

Diferenciando os diversos temas, Serrano conclui que o governo da UNED é normalmente apresentado sob uma imagem positiva, os estudos numa perspectiva cultural e social, os centros associados e os professores-tutores com uma imagem francamente positiva. Comparando estes com os professores da UNED central, os segundos aparecem com uma imagem claramente menos positiva. O tema que desperta maiores críticas é o dos materiais: (...)” La prensa tiende a presentar una imagen predominantemente crítica y negativa del material didáctico”⁶⁸³.

Se as tendências observadas por Glória Serrano se mantiverem actualmente, pode-se dizer, em suma, que **a imprensa dá uma imagem relativamente neutra da UNED, com tendência, no entanto, para criticar mais alguns dos seus aspectos, nomeadamente o seu corpo de professores centrais e, acima de tudo os materiais produzidos.**

Como acima referi, estes dois tipos de críticas convergem com as informações que obtive da análise documental e de alguns depoimentos dos informadores qualificados.

7.3. A QUESTÃO DOS ABANDONOS

Uma das variáveis que têm sido utilizadas para se avaliar o êxito de um dado sistema de ensino, é a taxa de abandono dos seus alunos⁶⁸⁴. Num estudo feito pela UNED sobre os seus alunos matriculados em 1981/82⁶⁸⁵, os autores começam por diferenciar três tipos de abandono, correspondentes a duas situações diferenciadas e ao seu somatório:

- em primeiro lugar, identifica-se um grupo de alunos que, após ter feito a sua matrícula num dado curso, **nem sequer o inicia**, devido a diversos factores de entre os quais se evidencia o facto de só tomarem consciência das suas dificuldades no momento em que recebem os primeiros materiais. A esta forma de abandono, o referido estudo chama *abandono antes de começar*;
- uma segunda situação, é o *abandono real*, que se traduz na desistência, pelo

⁶⁸² Serrano, G.P., *op. cit.*, pag. 292.

⁶⁸³ *Idem*, pag. 302.

⁶⁸⁴ Alguns autores têm preferido usar o indicador inverso, ou seja a taxa de sobrevivência. Vide por exemplo, Pinto, M.ª da Conceição Alves (1983), *L'Entrée a l'Université au Portugal, un essai d'une approche systématique en educación*, (tese de doutoramento), ed. autora, Tours, caps IV a VI.

⁶⁸⁵ In *La UNED y sus alumnos ...*, *op. cit.*, pp. 190 e sgs.

menos momentânea⁶⁸⁶, de continuar os seus estudos;

- o somatório dos dois tipos de abandono, é designado por *abandono global*.

Uma vez entendidos os conceitos, vejamos os resultados da pesquisa:

- Em primeiro lugar, observou-se que sendo o abandono global de 72% dos matriculados nesse período, só um em cada cinco abandonos se tratava de abandono real. Ou seja, **em cada cinco matriculados que abandonavam o curso, quatro nem sequer o iniciavam**, correspondendo a cerca de 60% de toda a procura global⁶⁸⁷.

Sendo o abandono global muito elevado, não podemos todavia deixar de estar parcialmente de acordo com os autores, quando referem que

“(...) la educación no es solamente inversión sino también consumo en el sentido de realización personal y hasta de ocio. El paso por la universidad, aún sin terminar la carrera y, lo que es más, aún sin comenzar a ser alumno, puede ser concebido como un gran novedad, una búsqueda personal de posibilidades desconocidas que naturalmente lleva consigo un amplio margen de riesgo. Y el abandono deja de aparecer solamente como un fracaso del estudiante o la institución: es también la consecuencia de una nueva concepción de la educación como consumo masivo”⁶⁸⁸.

É claro para mim, no entanto, que tal indicador tem também uma vertente negativa que carece de reflexão: as altas taxas de abandonos, (abandonos sem começar e abandonos reais) apelam, em primeiro lugar, para a definição de estratégias de marketing, por parte da universidade, no sentido de melhor esclarecer os futuros estudantes sobre as dificuldades que vão enfrentar e acerca dos apoios de que poderão tirar partido e que, como vimos atrás, muitos não utilizam. Por outro, exigem a definição de medidas que reduzam o abandono por parte daqueles que já iniciaram os seus estudos, através de sistemas de apoio diferenciados.

Dadas as elevadas taxas observadas, parece que ainda há muito por fazer nestas duas vertentes. É neste sentido, que acima afirmei estar apenas parcialmente de acordo com os autores, uma vez que eles apenas acentuam a vertente positiva do fenómeno.

⁶⁸⁶ Digo momentânea, porque alguns autores têm observado que um número apreciável de alunos da UNED, interrompem os seus estudos por razões de natureza conjuntural para os virem a retomar mais tarde: (...) “normalmente no se cierran la posibilidad de vuelta. (...) 29.9% de los alumnos dicen haber interrumpido alguna vez sus estudios”.

⁶⁸⁷ *Idem*, pag. 191.

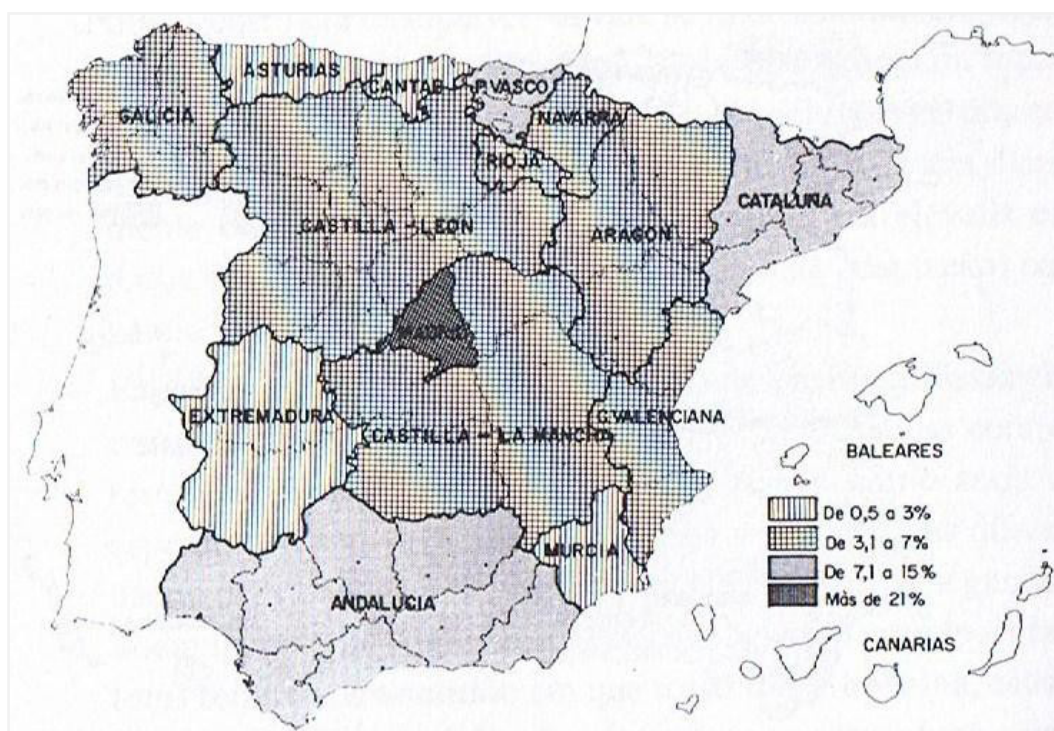
⁶⁸⁸ *Idem*, pag. 192. O mesmo tipo de tese é defendida por Abadia e Collazo na obra a que tenho feito referência, pp. 115 e sgs.

- A distribuição do abandono está retratada de forma cartográfica nas figuras 3.18, 3.19 e 3-20. Após uma análise minuciosa por províncias, os autores, referem que **os dois indicadores de abandono apresentam valores mais baixos nas regiões menos populosas, com menor densidade populacional e com menor rendimento per capita.**

A razão provável para este comportamento, poderá ser o facto de os grandes centros, propiciarem um ambiente económico e cultural que estimula quem neles reside a continuar os estudos levando muitos a matricular-se na UNED, mas, por outro lado, possui inúmeros factores de dispersão que os leva a desistir.

De acordo com Aretio⁶⁸⁹, os **principais factores associados ao abandono** são os seguintes:

Factores de natureza pessoal: as mulheres, os estudantes com idade compreendida entre 20 e 29 anos, os solteiros e os que trabalhavam mais de 40 horas semanais, revelaram maior propensão para o abandono que os outros estudantes.



Fonte: *La Uned y sus alumnos*, op. cit., pag. 197.

FIGURA 3.18 – Distribuição percentual do abandono global por comunidades autónomas

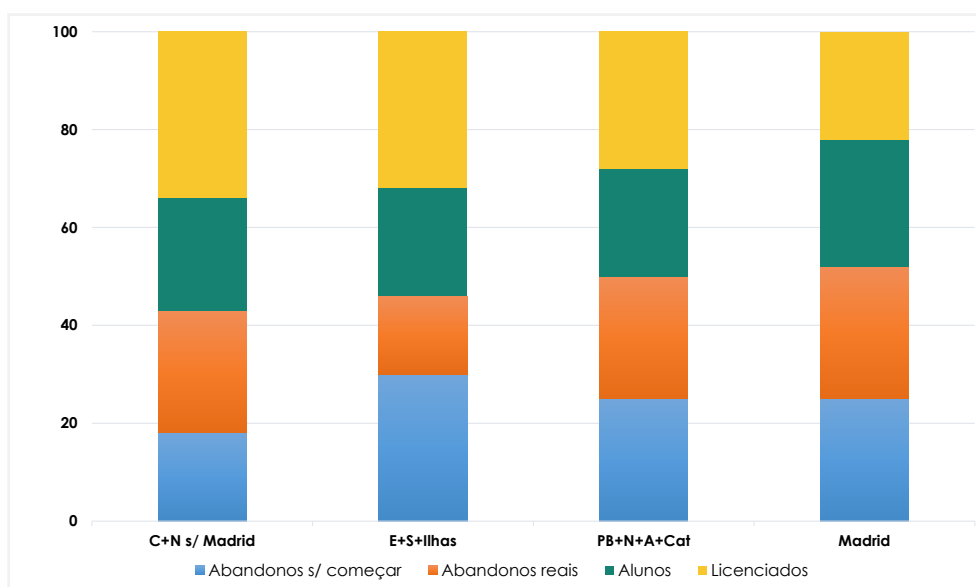
⁶⁸⁹ Aretio, L.G. (1987), *Rendimiento academico y abandono en la educación superior a distancia*, UNED, Madrid. No estudo que realizou, este autor chegou aos seguintes indicadores de abandono/sobrevivência, para o universo de matriculados entre 1973 e 1980 (pag.308):

- Taxa de abandono inicial (sem começar): 59%
- Taxa de abandono real: 14%
- Percentagem de alunos sobreviventes: 26%
- Percentagem de licenciados: 1%



Fonte: *La Uned y sus alumnos*, op. cit., pag. 198.

FIGURA 3.19 – Distribuição percentual do abandono real por comunidades autónomas



Fonte: *La Uned y sus alumnos*, op. cit., pag. 221 (valores corregidos).

FIGURA 3.20 – Peso dos que abandonaram e dos sobreviventes em quatro grandes regiões⁶⁹⁰

- **Factores académicos:** no grupo com maior taxa de abandonos, eram mais numerosos os que se dedicavam menos de três horas semanais ao estudo de cada disciplina, os que já possuíam outro curso superior, os que se matricularam

⁶⁹⁰ C=Centro; NO=Noroeste; E=Este; S=Sul; PB=País Basco; N=Navarra; A=Aragão; Cat=Catalunha.

em licenciaturas de Ciências ou Engenharia e os que se haviam matriculado havia mais de cinco anos após a conclusão dos últimos estudos. A taxa de abandonos, por outro lado, descia claramente com a antiguidade académica, i.é, era elevada em todos os primeiros anos (1.º curso e curso de adaptação) baixando nos outros.

- **Factores ligados ao próprio modelo de ensino a distância:** comparando o grupo de sobreviventes (licenciados) com os restantes, Aretio salienta que os primeiros, como seria de esperar, referem-se com muito menos intensidade às dificuldades ocasionadas pelo modelo da UNED que os segundos. Todavia, quer uns quer outros, salientam como principais factores repulsivos a **solidão** em que o estudante trabalha, causadora de desânimo, a **falta de comunicação** entre aluno e professor, o **pouco tempo** para estudar sobretudo por parte dos estudantes trabalhadores e, a sua **insularização face ao ambiente universitário** tradicional⁶⁹¹.
- **Factores de natureza socioambiental e psicológica:** de acordo com este autor, são estas as causas que mais pesam no abandono, tendo em conta quer as opiniões da amostra do corpo discente quer dos tutores. Incluem-se nestas as **obrigações de natureza laboral e familiar e as faltas de dedicação ao estudo e de motivação**⁶⁹².

7.4. RENDIMENTO ACADÉMICO

O rendimento académico dos estudantes é tradicionalmente considerado um dos indicadores importantes para medir a eficácia de uma instituição educativa. Tal rendimento é descrito através das taxas de sucesso conforme atrás referi, considerando várias bases de cálculo⁶⁹³.

Considerando simplesmente a percentagem de estudantes aprovados em cada “curso” de cada licenciatura, sobre o número de matriculados, as taxas de sucesso a que o estudo de 1981 chegou são extremamente baixas, devido às elevadas taxas de abandonos. Todavia, se os resultados fossem simplesmente tão maus, conforme muito bem refere Abadia e Collazo, a insatisfação dos estudantes seria muito elevada. Ora já verificámos que o que ocorre é exactamente o contrário, pois o estudante da UNED não tem as mesmas aspirações, estratégias, e modo de

⁶⁹¹ Aretio (1987), *op. cit.*, pag. 376.

⁶⁹² *Idem*, pag. 377.

⁶⁹³ Para este ponto utilizei a bibliografia que se reportava ao rendimento global dos estudantes da UNED, excluindo, por razões de tempo e pertinência, os estudos mais detalhados sobre segmentos específicos de estudantes. Entre estes últimos vide por exemplo a investigação feita por José Luis Garcia Llamas sobre os estudantes de Ciências de educação: Llamas J.L.G., *El Estudio empirico sobre el rendimiento academico en la enseñanza a distancia*, ICE/UNED, Madrid, 1986.

ver a vida dos estudantes tradicionais (cfr. supra motivações).

A primeira correcção a fazer relativamente ao estudo de 1981 é que as taxas de sucesso não se devem medir por cursos mas por disciplinas, uma vez que o estudante da UNED tem revelado preferência crescente por se matricular em cadeiras singulares em vez de o fazer nos “cursos” anuais.

Uma primeira aproximação ao cálculo do sucesso académico poderá ser feito pela comparação entre o número médio de inscrições por estudante e o número médio de aprovações também por estudante. Abadia e Collazo, referem que os dois números, são respectivamente de 3.97 inscrições e de 2.75 aprovações⁶⁹⁴.

Usando estes números como base de cálculo, os resultados académicos a que se chega são claramente superiores aos do estudo de 1981. Com efeito, considerando a fórmula

$$TS = \frac{MAE \times 100}{MIE}$$

em que,

TS = Taxa de sucesso,

MAE = Média das aprovações por estudante,

e

MIE = Média das inscrições por estudante

chega-se ao resultado de $TS = (2.75 \times 100)/3.97 = 69.27\%$, resultado bastante bom, se tivermos em consideração o facto de se tratar de um universo com muitos estudantes trabalhadores⁶⁹⁵.

Utilizando um outro critério de sucesso académico, a **percentagem de estudantes que passam para o ano seguinte**, Abadia refere que entre um terço e metade dos alunos têm conseguido fazê-lo em todos os “cursos” sendo o terceiro aquele em que menor percentagem consegue ultrapassar por ser um curso em que os estudantes recuperam disciplinas atrasadas.

Por seu turno Aretio, no já citado estudo sobre o rendimento académico e abandono na educação superior a distância, isola as seguintes variáveis:

⁶⁹⁴ *Idem*, pag. 120.

⁶⁹⁵ Se aplicarmos o mesmo critério a cada uma das licenciaturas chega-se aos seguintes resultados:

- Direito - 70% ; - Geogr. e História - 75% ;
- Filologia - 64% ; - Filosofia - 71% ;
- C. Educação - 78% ; - Fil e C. Ed. - 81% ;
- Psicologia - 71% ; - C. Económicas - 66% ;
- C. Empresariais - 64% ; - C. Físicas - 68% ;
- C. Matemáticas - 60% ; - C. Químicas - 67% ; e
- Engenharia Industrial - 72%.

- **rendimento académico anterior:** quanto melhores os antecedentes académicos melhor foi o rendimento académico alcançado;
- **número de inscrições:** os estudantes inscritos em mais disciplinas, revelavam um melhor rendimento que os inscritos em menos disciplinas;
- **licenciatura escolhida:** o rendimento é maior em certos cursos (Geografia e História e C. Educação) que noutros (Engenharia e Ciências);
- **antiguidade académica:** quanto mais anos de experiência melhor o rendimento;
- **tempo de dedicação semanal ao estudo:** o grupo de alunos que disse haver estudado mais de 6 horas semanais por disciplina, apresentou melhores resultados que os que estudaram menos;
- **contactos com o sistema:** aqueles que referiram mais contacto com o sistema ensinante (tutores, *centros asociados* e companheiros), apresentaram melhores resultados que os mais isolados.
- **confiança em si e no sistema:** finalmente, os que manifestaram melhor opinião sobre a fiabilidade do modelo e aqueles que anteviram melhores possibilidades de êxito foram os que efectivamente obtiveram melhores resultados⁶⁹⁶.

Tão importante como o isolamento das variáveis associadas ao rendimento académico é o das que a ele não se associam. A este respeito a investigação de Aretio apresenta resultados interessantes, referindo as seguintes variáveis que não encontrou associadas ao rendimento académico (apesar de, como já vimos, algumas se associarem ao abandono):

- **factores pessoais e familiares** (idade, sexo, estado civil e número de filhos);
- **circunstâncias sociais e laborais** (estudos dos pais, ocupação do estudante, rendimento auferido, horas semanais de trabalho, ocorrência de desemprego);
- **motivações de acesso e expectativas à entrada na UNED;**
- **opinião sobre o sistema de avaliação.**

Parece portanto que o rendimento académico dos sobreviventes é mais afectado por factores de natureza endógena que de natureza exógena.

7.5. OS LICENCIADOS PRODUZIDOS PELA UNED

De 1976 até 1988, a UNED produziu um total de **10242 licenciados** assim distribuídos (quadro 3.14):

⁶⁹⁶ Provavelmente funcionou aqui o “efeito Pigmaleão” referido por Rosenthal e Jacobson, no seu clássico estudo: Rosenthal, R.A. e Jacobson (1971), L., *Pygmalion à l'école*, Castermann, Paris.

QUADRO 3.14 – Licenciados por Faculdades e ano de graduação

FACULDADES	1976	1977	1978	1979	1980	1981	1982
Direito	2	98	160	179	245	198	239
Geo/Hist.	-	-	28	60	61	67	65
Filologia	-	-	46	35	28	24	18
Fil/C.Ed.	-	-	37	85	117	93	148
Psicologia	-	-	-	-	-	-	-
Econ/Empr.	-	-	56	165	242	292	211
Ciências	-	-	14	25	31	64	53
Engenharia	-	-	-	-	-	-	-
Total	2	98	341	549	724	738	935

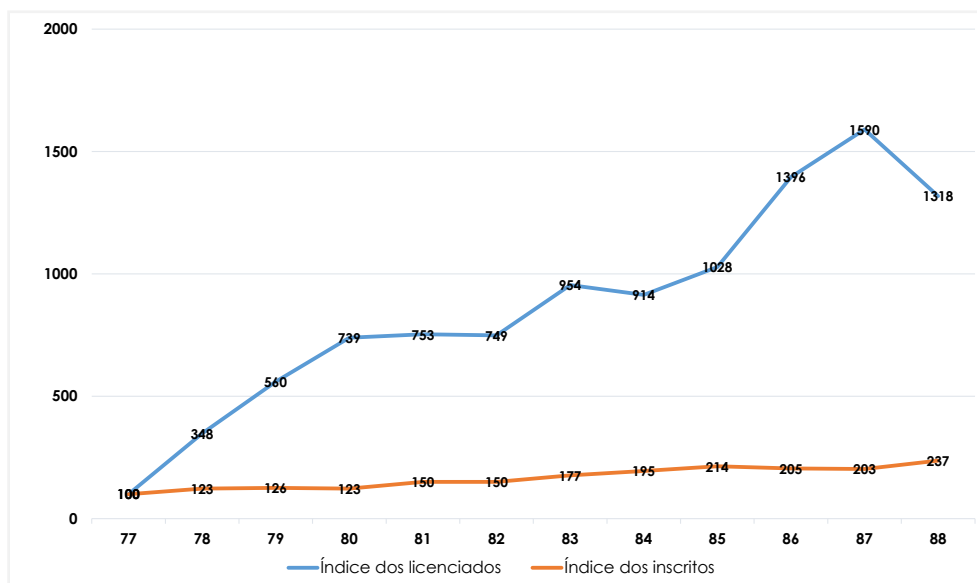
FACULDADES	1983	1984	1985	1986	1987	1988	TOTAL
Direito	350	336	380	670	780	504	4141
Geo/Hist.	97	76	98	120	180	166	1018
Filologia	27	28	32	31	33	45	347
Fil/C.Ed.	236	248	267	244	291	238	2004
Psicologia	-	60	48	93	89	63	353
Econ/Empr.	168	92	106	100	85	187	1704
Ciências	57	49	72	102	91	82	640
Engenharia	-	7	4	8	9	7	35
Total	935	896	1007	1368	1568	1292	10242

Fonte: *Datos estadísticos ... op. cit.*, pag. 99.

A evolução relativa do número de licenciados comparada com a evolução relativa do número de inscritos (1977 = 100), está retratada na fig. 3.21.

Nesta figura observa-se que o número de licenciados tem vindo a crescer muito mais, em valores relativos, que o número de alunos inscritos com excepção de 1988⁶⁹⁷, o que parece indiciar uma **eficácia crescente da UNED em produzir licenciados**. Provavelmente isto deve-se às alterações estruturais da população discente, que como vimos atrás, teve nos últimos anos um acréscimo de estudantes "a tempo inteiro" bastante significativo, com motivações de conclusão de curso maiores que a população mais madura.

⁶⁹⁷ Não consegui apurar a razão para esta descida, em nenhum dos documentos consultados.



Fonte: *Datos estadísticos ...*, op. cit..

FIGURA 3.21 – Comparação da evolução relativa do número de licenciados com o número de inscritos (1977 = 100)

As áreas em que se licenciaram foram as seguintes:

- Direito: 40%
- Filosofia e Ciências de Educação: 20%
- Ciências Económicas e Empresariais: 17%
- Geografia e História: 10%
- Ciências (Matemáticas, Física e Química): 6%
- Psicologia: 3%
- Filologia: 3%
- Engenharia: menos de 1%⁶⁹⁸

Estes pesos relativos confirmam os dados que atrás se deram quanto à procura, excepto nos cursos de Filosofia e C. Educação, com mais 10% de licenciados que alunos, e de Psicologia com menos 13% de licenciados que alunos. Os resultados muito favoráveis da primeira, devem-se decerto ao facto de ser um curso com larga incidência de estudantes em regime de complemento de habilitações, altamente motivados para terminarem a licenciatura. Quanto a Psicologia, os seus resultados aparentemente desfavoráveis devem-se a ser uma licenciatura muito recente, que só começou a produzir licenciados em 1984.

⁶⁹⁸ Os números estão arredondados às unidades. Daí o somatório não ser exactamente 100.

Os resultados de uma universidade também se devem medir pelo número de doutores que produz. A UNED, até 1987 havia produzido **154 doutores**, nas seguintes áreas:

- Direito: 14 (9%)
- Filosofia e Ciências de Educação: 44 (29%)
- Ciências Económicas e Empresariais: 8 (5%)
- Geografia e Letras: 24 (16%)
- Filosofia e Letras: 10 (6%)
- Ciências (Matemáticas, Física e Química): 27 (18%)
- Psicologia: 10 (6%)
- Filologia: 10 (6%)
- Engenharia: 7 (5%)⁶⁹⁹

Comparando o peso dos licenciados com o dos doutores, observa-se uma diferença significativa. Assim, enquanto que as áreas de Direito e de Ciências Económicas e Empresariais apresentam um peso claramente inferior ao dos seus licenciados, todas as outras formações apresentam pesos superiores. Provavelmente esta situação deve-se ao facto de tanto o curso de Direito como os de Económicas e Empresariais estarem sobretudo ligados a mercados de trabalho não académicos⁷⁰⁰.

Em termos globais a UNED produziu, até 1987, um doutorado por cada 58 licenciados produzidos⁷⁰¹.

7.6. OS CUSTOS

Para alcançar os resultados que acabo de descrever que poderíamos, sem polémica, qualificar como pelo menos tão bons como os das universidades presenciais, a UNED apresenta, com aliás as suas congéneres estrangeiras, custos muito menores, como muito bem refere Aretio⁷⁰²:

⁶⁹⁹ Os números estão arredondados às unidades. Daí o somatório não ser exactamente 100.

⁷⁰⁰ A excepção aparente constituída por engenharia, provavelmente deve-se não a uma tendência mas à não representatividade dos números em causa.

⁷⁰¹ Não é possível calcular o mesmo *ratio* entre o total de alunos inscritos e licenciados pela UNED, uma vez que o mesmo aluno seria contado em vários anos. Todavia é possível calcular esse *ratio* em cada ano. A título de exemplo, vejamos este índice para os anos de 1978 e 1988:

1978: 50776 alunos / 341 licenciados = 1 licenciado por 149 alunos.

1988: 97961 alunos / 1292 licenciados = 1 licenciado por 76 alunos.

⁷⁰² Aretio, L.G. (1986), *Educación superior a distancia, análisis de su eficacia*, CRE/UNED, Mérida, 1986, pp. 127/8.

“(...) Según datos provenientes de la Secretaria de Estado de Universidades del Ministerio español de Educación y Ciencia, (...) el coste medio por alumno globalizando a todas las universidades del Estado, ascendió en el curso 1983/84 a 130.780 pesetas, cantidad que contrasta con las 42.545 ptas. de la UNED en aquel mismo curso, o 29.514 si se incluyen a los ATS y PRONEP/EGB. En definitiva, entre 1/3 y 1/4 de la universidad presencial a nivel de presupuestos del Estado. Si se incluyen los gastos medios de los centros asociados, en el curso 18.180 ptas, se obtendría una banda de coste medio por alumno de 60.730-47.699, según se incluyan o no los colectivos antes mencionados, lo que supone un ahorro respecto a la media nacional entre 1/2 y 2/3”.

7.7. DESAFIOS E ESTRATÉGIAS

De acordo com os informadores qualificados que entrevistei, os principais desafios com que a UNED se confronta, neste princípio dos anos noventa, são os seguintes:

- **pressão da procura:** em virtude do seu êxito, a UNED tem sido submetida a uma pressão crescente do lado da procura, o que tem obrigado a concentrar quasetodos os recursos para fazer face a esse tipo de exigências. Esta situação, tem tido a contrapartida negativa de disponibilizar pouco os professores e técnicos para a inovação pedagógica e tecnológica⁷⁰³;
- **pressão juvenil:** um aspecto particular deste desafio tem sido o acréscimo (em números absolutos), da procura por parte de grupos etários mais jovens que, como já se viu, têm maior propensão a utilizar os centros asociados e a solicitar apoio tutorial. Curiosamente, nenhum dos meus informadores da UNED central se mostrou preocupado com esta questão, por considerarem que é um fenómeno com dimensões reduzidas (prof. Escribano), ou de natureza meramente conjuntural, não devendo constituir preocupação da UNED que se deve manter fiel à sua vocação de universidade para adultos, tanto mais que a estrutura etária de Espanha está a envelhecer⁷⁰⁴;
- **língua:** sendo a Espanha um Estado que integra diversos grupos linguísticos diferentes, a questão da língua sem dúvida que é um desafio. Até este momento, todos os materiais dos cursos formais são apresentados em castelhano, o que naturalmente pode levantar algumas dificuldades a estudantes cuja língua

⁷⁰³ Nomeadamente em matéria de mediatização. Entrevista ao prof. Luís Escribano.

⁷⁰⁴ De acordo com o depoimento da Prof.ª Glória Perez Serrano, a pressão juvenil circunscreve-se a certas zonas geográficas bem delimitadas que não possuem universidades presenciais sendo previsível que tal dimensão diminua quando tais instituições forem criadas. Como veremos adiante, esta previsão parece não corresponder à realidade, quer na Estremadura quer na Galiza, parecendo-me na minha modesta opinião, que a equipa da UNED central está a minimizar este fenómeno.

materna seja o catalão, o basco, o galego ou outra das diversas línguas faladas no país vizinho. Este problema não é fácil de resolver uma vez que a edição de edições em várias línguas acarretaria custos económicos actualmente incompressíveis⁷⁰⁵;

- **adequação à lei de organização da educação:** tendo sido publicada em 1990 uma nova lei de bases de organização da educação, a adequação dos currículos da UNED ao novo quadro legal é um desafio estratégico. De acordo com essa lei, cada curso universitário deverá possuir três tipos de disciplinas:
- “Materias troncales”: são disciplinas impostas pelo ministério em todas as universidades espanholas, sendo condição *sine qua non* para o reconhecimento oficial do curso. Estas disciplinas rondam 30% dos créditos de cada curso;
- “Matérias obrigatórias”: são disciplinas consideradas obrigatórias por cada universidade, sem as quais não é por si reconhecido um dado curso;
- “Matérias optativas”: são todas as outras disciplinas que o estudante pode escolher a fim de completar os créditos necessários à obtenção do grau académico.

8. SÍNTESE

8.1. ELEMENTOS-CHAVE DO MODELO ESPANHOL DE ENSINO A DISTÂNCIA

Do retrato sumário da UNED que acabei de apresentar baseado na análise da sua legislação estruturante, nos guias destinados aos estudantes, nas estatísticas oficiais, nalguns estudos produzidos por investigadores internos e nas entrevistas a informadores qualificados, parecem emergir alguns elementos-chave que configuram o modelo espanhol de ensino a distância e que podem servir de apoio para a elaboração de algumas hipóteses sobre os seus efeitos sobre o desenvolvimento dos recursos humanos locais:

- 1.º A UNED nasceu duma necessidade sentida**, de ultrapassar a contradição entre a forte procura educacional de nível superior, decorrente do processo de modernização do país vizinho, e da incapacidade de fazer face a essa procura com a oferta tradicional.
- 2.º O modelo de ensino-aprendizagem adoptado baseia-se num quádruplo compromisso:**

⁷⁰⁵ Depoimento da prof.ª Glória Serrano. O catalão é falado por 17% da população, o galego por 7% e o basco por 2%. In World Atlas, *op. cit.*.

- a) compromisso **com o sistema universitário presencial**, respeitando os seus padrões de exigência académica, com a sua estrutura formal (organização em Faculdades e Departamentos), com os seus currícula e com a importância dada ao professor como medium, por excelência, no processo de ensino-aprendizagem;
- b) compromisso **com uma emergente tecnologia educativa**, que abria caminhos inexplorados, conducentes ao aperfeiçoamento e diversificação dos media educativos, à utilização de sistemas de comunicação a distância e a uma cada vez maior autonomia do aprendente;
- c) compromisso **com um modelo de gestão empresarial**, que apelava para critérios de eficácia e eficiência no processo de planeamento, organização e controlo das suas actividades;
- d) finalmente, **compromisso com uma concepção política democrática**, tendente a definir as suas estratégias segundo critérios de **alargamento de oportunidades educativas e de dinamização cultural**, a indivíduos e a comunidades periféricas que até então haviam estado arredados da Universidade.

3.º O perfil dos estudantes da UNED tem vindo a diversificar-se:

- a) inicialmente a população discente era predominantemente adulta, trabalhadora, dispersa, em busca de uma segunda oportunidade de aprendizagem de nível superior, extremamente autónoma relativamente ao sistema-ensinante;
- b) hoje, lado a lado com esse grupo, observamos uma população progressivamente mais nova, estudante a tempo inteiro, residente na área dos centros de apoio, à procura de uma primeira oportunidade para tirar um curso universitário, e com maior necessidade de enquadramento académico. A par deste segundo grupo, encontramos grupos particulares com necessidades especiais de apoio como os estudantes reclusos;

4.º A oferta de cursos tem vindo a diversificar-se, quer no que respeita a programas regulares quer a não regulares:

- a) as actuais catorze licenciaturas, apresentam uma estrutura padronizada em “ciclos”, “cursos” e “asignaturas”, abrindo oportunidades de acesso alternativo ao tradicional: ao primeiro ciclo, através do curso de acesso para maiores de 25 anos; ao segundo ciclo, a portadores de diplomas de nível médio;

- b) quer os programas de formação contínua (de Ensino Aberto a Distância, de Formação de Professores e de Fisioterapia), quer os de pós-graduação (simples e de terceiro ciclo, conducentes ao doutoramento), têm vindo a diversificar-se ao longo destes anos;
- c) o mesmo se verifica localmente, observando-se uma progressivamente maior oferta de cursos livres, organizados pelos centros de apoio.

5.º A oferta de materiais educativos, tem vindo a aumentar parecendo, no entanto, que a situação não é homogénea para os diversos materiais:

- a) no que respeita a materiais escritos, parece detectar-se um certo mal estar, em virtude da não adequação ao ensino a distância de alguns manuais;
- b) relativamente aos materiais audiovisuais, a dominância é de material audio, tendo-se mais recentemente produzido também algum material video. O material em suporte informático é quase inexistente.

6.º A oferta de serviços de apoio à aprendizagem fundamenta-se essencialmente num sistema tutorial, baseado no recrutamento cuidadoso de tutores locais, que trabalham normalmente em regime de acumulação.

7.º A organização interna da UNED apresenta grandes analogias com a das Universidades presenciais. Duas singularidades, todavia, a distinguem das outras universidades:

- a) ter uma dimensão gigantesca, quer no que respeita aos seus alunos quer aos meios que tem de gerir; e
- b) ter uma estrutura nacional, contrariamente a todas as outras, que dependem dos respectivos governos regionais.

8.º Os centros associados, constituem um dos elementos mais dinâmicos do modelo, resultantes do compromisso cívico de instituições locais com a UNED central, em torno de um projecto educativo. Do que acima se referiu, sobressaem alguns aspectos interessantes a saber:

- a) a rede existente, bastante extensa, não é igual para todos os programas regulares;
- b) a organização interna, partindo de um padrão comum adapta-se às condições particulares de cada centro, quer no que respeita aos recursos materiais quer no que concerne aos meios humanos.

8.2. PRIMEIRAS HIPÓTESES SOBRE OS EFEITOS DO SISTEMA DE ENSINO A DISTÂNCIA ESPANHOL NO DESENVOLVIMENTO DOS RECURSOS HUMANOS LOCAIS

Em função do exposto, podem levantar-se as seguintes hipóteses:

Hipótese 1 - **A criação da UNED e da sua rede de centros de apoio, parece ter criado efectivas oportunidades de desenvolvimento dos recursos humanos locais.**

Hipótese 2 - **O modelo de quádruplo compromisso, apresenta efeitos favoráveis e desfavoráveis** no desenvolvimento dos recursos humanos locais (DRHL), nomeadamente quanto aos seguintes aspectos:

a) Quanto ao compromisso com o sistema universitário presencial:

- **a exigência académica** da UNED nos seus programas regulares (pelo menos tão grande como a das outras universidades) quer quanto aos seus curricula quer quanto ao processo de avaliação, **parece ter efeitos favoráveis no DRHL**, uma vez que lhes dá grande credibilidade no mercado de trabalho;
- **a estrutura orgânica análoga à das outras Universidades**, em condições diferentes destas (gigantismo e dimensão nacional da organização), **poderá levantar problemas de coesão e orientação**, dentro do subsistema central (entre Faculdades e estruturas similares) e entre este e os subsistemas periféricos (*centros asociados*). Neste contexto, **os RHL poderão ser negativamente afectados**, quer se trate de recursos humanos qualificados (**tutores**) quer não qualificados (**estudantes**).

b) Quanto ao compromisso com a tecnologia educativa e com a gestão empresarial:

- **a utilização de tecnologia educativa e de critérios de gestão, só por si, poderá não ser condição de desenvolvimento dos recursos humanos locais**: por um lado, é fundamental que a tecnologia esteja integrada em programas coerentes, evitando “novo-riquismos” tecnológicos e que seja garantida a sua utilização pelos destinatários. Por outro, os critérios da gestão não poderão sobrepor-se aos critérios académicos, sob pena de se perder qualidade de ensino em nome de uma pretensa eficácia ou eficiência empresarial.

c) Quanto ao compromisso com uma concepção política democrática:

- este compromisso, parece ter efeitos extremamente favoráveis no DRHL, quer quanto ao alargamento de oportunidades de acesso ao ensino

superior formal, quer no que respeita à agitação de comunidades locais periféricas, induzindo efeitos de melhoria da qualidade de vida.

Hipótese 3 - **O grande aumento da população estudantil e a alteração da sua estrutura, vão, provavelmente, provocar um aumento na procura de apoio presencial.** Se assim for, esta situação poderá ter dois tipos de efeitos:

- **ou o aumento significativo dos custos unitários**, exigindo novas estratégias de financiamento,
- ou a obrigação para a UNED de repensar o seu modelo de apoio,
- nomeadamente em três aspectos:
- na adequação dos materiais a uma aprendizagem ainda mais autónoma,
- **na diversificação dos meios de comunicação educacional a distância**, nomeadamente através do desenvolvimento de redes telemáticas de ensino-aprendizagem e da optimização das redes de telecomunicações, tradicionais (correio, telefone, emissões de rádio e televisão),
- **na redução do apoio presencial para as situações indispensáveis** (trabalho experimental, situações de bloqueamento da aprendizagem sentidas pelo aprendente, iniciativas extra-escolares de animação sociocultural, etc).

Neste cenário, qualquer destas medidas exigirá, provavelmente, um volumoso investimento inicial em equipamento de mediatização e telecomunicações. Obrigará, de igual forma, a um esforço à escala da dimensão da UNED, no sentido de repensar a sua estrutura e funcionamento em função da nova conjuntura.

Hipótese 4 - **A diversificação da oferta de cursos da UNED, tem efeitos favoráveis no DRHL, mas a ritmos diferentes.** Enquanto que a oferta de cursos livres tem efeitos imediatos, a de cursos regulares está fortemente condicionada pela rede de centros que dela dispõem.

Hipótese 5 - **Os materiais com efeitos mais fortes no DRHL parecem continuar a ser os escritos.**

Hipótese 6 - **O acréscimo de procura** parece conduzir à necessidade da criação de **tutores a tempo inteiro**. Se assim for, provavelmente este grupo exigirá um estatuto profissional análogo ao do restante corpo docente da

UNED. A **tensão resultante** do choque entre este ponto de vista e o que tem sido defendido pela UNED central, **poderá ter efeitos negativos no DRHL.**

Hipótese 7 - **A dimensão gigantesca e a estrutura nacional da UNED**, no actual contexto político de regionalização poderão fazer emergir **conflitos entre a UNED central e os centros associados**, o que, naturalmente, **poderá ter efeitos negativos no DRHL.**

CAPÍTULO 4

O ENSINO A DISTÂNCIA NA ESTREMADURA

SUMÁRIO:

1. O CONTEXTO
 - 1.1. A REGIÃO DA ESTREMADURA (Aspectos gerais. Estrutura demográfica. Estrutura económica)
 - 1.2. CRIAÇÃO DO CENTRO REGIONAL DA ESTREMADURA E IMPLANTAÇÃO LOCAL (Criação. Dificuldades iniciais)
2. CARACTERIZAÇÃO E EVOLUÇÃO DA PROCURA
 - 2.1. EVOLUÇÃO GLOBAL DA PROCURA (Evolução global. Evolução da distribuição espacial)
 - 2.2. ESTRUTURA ETÁRIA
 - 2.3. DISTRIBUIÇÃO DOS SEXOS
 - 2.4. ESTADO CIVIL
 - 2.5. MODO DE INGRESSO
 - 2.6. CARACTERÍSTICAS DA MATRÍCULA
 - 2.7. LICENCIATURA PROCURADA
 - 2.8. ORIGEM SOCIOECONÓMICA
3. CARACTERIZAÇÃO E EVOLUÇÃO DA OFERTA
 - 3.1. APOIO TUTORIAL
 - 3.2. BIBLIOTECA
 - 3.3. REUNIÕES (Convivências)
 - 3.4. COLÓQUIOS E OUTROS MÓDULOS NÃO FORMAIS(MNF)
 - 3.5. MATERIAIS
 - 3.6. OUTRAS ACTIVIDADES
4. ORGANIZAÇÃO E FUNCIONAMENTO
 - 4.1. ORGANIZAÇÃO DOS RECURSOS HUMANOS
 - 4.2. LIGAÇÕES COM A SEDE DA UNED
 - 4.3. FINANCIAMENTO
5. EFICÁCIA DA UNED COMO INSTRUMENTO DE DESENVOLVIMENTO DOS RECURSOS HUMANOS DA REGIÃO DA ESTREMADURA
 - 5.1. O CENTRO REGIONAL DA ESTREMADURA E A REGIÃO
 - 5.2. OS LICENCIADOS ESTREMENHOS (Uma visão geral. Um retrato robot. Tipo de licenciatura. Origem socioeconómica)
 - 5.3. EFICÁCIA DA UNED NA ESTREMADURA (Duração dos estudos. Fixação de quadros. Imagem do centro na região)
 - 5.4. SÍNTESE

1. O CONTEXTO⁷⁰⁶

1.1. A REGIÃO DA ESTREMADURA

Aspectos gerais

Conforme se observa na fig. 4.1, a Região da Estremadura situa-se na zona Sudoeste da Meseta, sendo limitada a Oeste por Portugal, a Sul pela Andaluzia (províncias de Huelva, Sevilha e Córdoba), a Leste por Castela-a-Nova/La Mancha (Ciudad Real e Toledo) e, a Norte, por Castela-a-Velha/Leon (Salamanca e Ávila).



Fonte: Terán, Manuel de et al (1987), *Geografía Regional de España*, Ariel, Barcelona, p. 22.

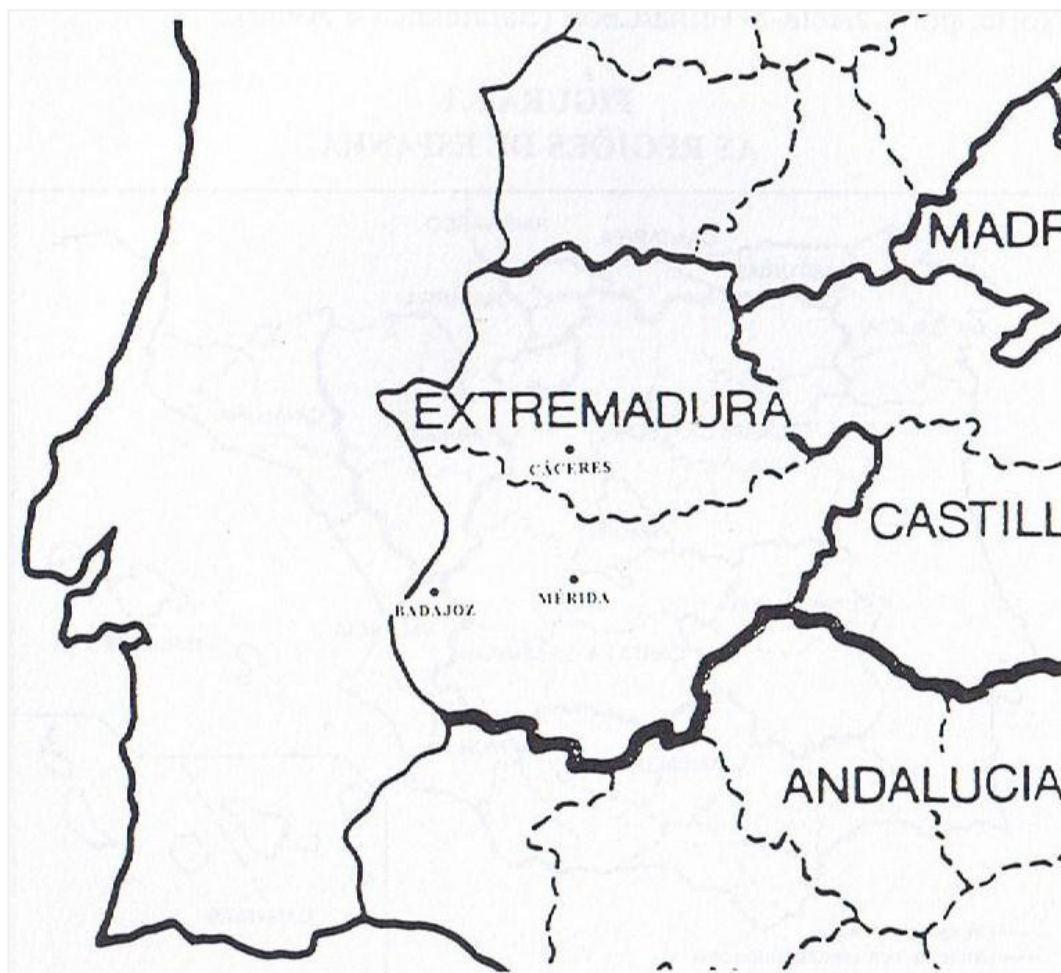
FIGURA 4.1 – As regiões de Espanha

Integram-na, do ponto de vista administrativo, as províncias de Badajoz e Cáceres, que ocupam uma extensão de 41.602 Km² (8.3% do território), o que as torna as duas províncias espanholas de maior superfície⁷⁰⁷.

⁷⁰⁶ Para a elaboração deste capítulo, contei com a valiosa colaboração do Prof. doutor Valentim Carrascosa López, director do Centro Regional da Estremadura que se prestou com toda a disponibilidade, às minhas numerosas perguntas e me forneceu elementos documentais extremamente úteis.

⁷⁰⁷ Rivero, F., “*Estremadura, Badajoz-Cáceres*”, ed. Ministerio de Transportes, Turismo y Comunicaciones, s/l, 1990.

A sua população é de cerca de 1 milhão e cem mil habitantes (2.8% do total nacional), sendo fortemente dominada pela emigração tendo uma densidade de 25.5 habitantes por quilómetro quadrado.



Fonte: Terán, Manuel de et al (1987), *Geografía Regional de España*, Ariel, Barcelona, p. 22.

FIGURA 4.2 – A Região da Estremadura

A capital da região é Mérida, situada numa zona bastante central (fig. 4.2) com cerca de 52 mil habitantes, junto ao que resta de Emérita Augusta, capital romana da Lusitânia, fundada no ano 25 a.c. como lugar de repouso para militares aposentados das V e X legiões romanas. Esta cidade, com as de Badajoz (22 mil habitantes) e Cáceres (20 mil), constituem os principais centros populacionais da Região.

O clima é fortemente condicionado pela interioridade e pelas diferenças de relevo, apresentando-se com maiores amplitudes térmicas que as zonas litorais e bastante mais seco, com vegetação mediterrânica relativamente degradada⁷⁰⁸.

⁷⁰⁸ Terán, Manuel de, *Castilla la Nueva - La Mancha, Madrid y Extremadura*, in Terán et al. *Geografía Regional de España*, Ariel S.A., Barcelona, 1987.

A aridez da região é temperada pelas bacias hidrográficas do Tejo e do Guadiana, que banham o território no sentido Leste-Oeste, possuindo um vasto sistema de barragens a maior das quais, Álcantara, com os seus 3.300 milhões de m³ de água armazenada, é a maior da Europa ocidental.

Estrutura demográfica

Até à ocupação romana, a população manteve uma estrutura dispersa de ocupação do território. Com o processo de romanização, ocorreu a criação de núcleos urbanos e a sua ligação através de longas vias de comunicação. Deve-se também aos romanos o desenvolvimento da agricultura através da introdução da oliveira e do desenvolvimento do cultivo do trigo.

Com a ocupação árabe e posteriores guerras pela reconquista, a região da Estremadura manteve-se sub-povoada sendo, grandes extensões do seu território, administradas por ordens militares como as de Santiago, Alcântara e Calatrava⁷⁰⁹.

Desde então, até ao início do século XX, o crescimento demográfico foi sempre lento: (...) *"Al mediar el siglo XIX, las cinco provincias que administrativamente se incluyen en el antiguo reino de Castilla la Nueva, más la de Albacete, sumaban 1.679.000 habitantes, que, unidos a los 705.000 de las provincias extremeñas, dan un total de 2.384.000, lo que representa una proporción poco superior al 15 por ciento de la total de España"*(...).

Durante a primeira metade do século XX, toda a área que compreende as três regiões da meseta meridional, sofreu um acréscimo demográfico significativo sobretudo em virtude do poder de atracção da capital.

A partir dos anos cinquenta registou-se um retrocesso demográfico das regiões periféricas, em detrimento de Madrid: durante aquele decénio, Cáceres, reduziu a sua população em 0.8% e Badajoz em 2.2%, enquanto que Madrid viu crescer a sua população em 35.5%.

Entre 1960 e 1975 a tendência para o êxodo rural acentuou-se, com a crise económica que então se viveu, observando-se, desde então uma tendência para a redução da emigração da região extremeña: Cáceres, viu reduzir a sua população, entre 1975 e 1981, apenas em 3.3%, enquanto Badajoz diminuiu 1.57% o que, no entanto, ainda revela uma perda por **emigração** da ordem dos 47 mil habitantes no conjunto das duas províncias da Estremadura. O resultado desta tendência, foi o **envelhecimento da população e a redução da taxa de natalidade**.

⁷⁰⁹ *Idem*, pag. 252.

Estrutura económica

Toda a actividade económica estava, até aos anos cinquenta, assente na **agricultura**:

- Em 1959, por exemplo, o peso da população agrícola no total da população activa era, em Badajoz, de 59.6%. De então para a actualidade, registaram-se algumas mudanças significativas no sentido da terciarização das actividades económicas, mantendo-se todavia, o domínio da actividade primária, como se pode observar no quadro 4.1:

QUADRO 4.1 – Distribuição dos empregos segundo os sectores (1983)

	ESPANHA (%)	ESTREMADURA (%)	DIFERENÇA (%)
Agricultura e pesca	16.9	33.1	16.2
Indústria	24.5	10.8	-13.7
Construção	8.1	9.3	+1.2
Serviços	50.5	50.5	-3.7

Fonte: Aretio (1987), pag. 38.

A grande propriedade é a estrutura dominante de divisão do solo. Sobre isto Terán aponta alguns indicadores interessantes:

- na província de Cáceres, as propriedades com mais de 250 hectares abrangem 42% da superfície total. Na província de Badajoz, por seu turno, atingem 45%;
- essas propriedades estão em poder de menos de 1% dos proprietários da Extremadura (0.8%) o que significa em números absolutos pouco mais de dois mil e quinhentos;
- em contrapartida, mais de 242 mil, que correspondem a 88.1%, possuem terras de extensão inferior a 10 hectares⁷¹⁰.

Esta estrutura fundiária traduz-se em indicadores de rendimento bastante baixos. **O rendimento per capita** das duas províncias estremenas, por exemplo, era inferior a 320 mil pesetas, encontrando-se **entre os mais baixos de todas as províncias espanholas**⁷¹¹.

⁷¹⁰ *Idem*, pag. 255.

⁷¹¹ *Idem*, pag.256. O mesmo se passa com outros indicadores. Aretio, por exemplo, comparando a Extremadura com o total do território do país refere, entre outros, os seguintes:

	Espanha	Extremadura
- Densidade (Hab/km ²):	76.1	25.1
- Pop. activa/Pop. total:	34.1%	28.4%
- Taxa de desemprego(83):	17.3%	20.3%
- Evolução do PIB:	1.5%	-1.0%
- Rend. per capita (83)	514 178	298 771
- " " " (%)	100	58.1

(in Aretio, L.G., *Eficacia de la UNED en Extremadura*, CRE/UNED, Badajoz, 1987.

As actividades agrícolas são sobretudo de sequeiro, desenvolvendo-se centradas no cultivo do trigo, da oliveira e da vinha. Nas terras altas cultiva-se igualmente a cevada, a aveia e o centeio. A pecuária e a produção florestal são claramente minoritárias relativamente à agricultura não excedendo, no seu conjunto, os 50% da produção agrária.

A rede de barragens do Tejo e do Guadiana, conjugada com a central nuclear de Almaraz (Cáceres) e a de Valdecaballeros (Badajoz), constituem uma fonte de energia considerável que se prevê vir a ter efeitos multiplicadores no desenvolvimento da região.

1.2. CRIAÇÃO DO CENTRO REGIONAL DA ESTREMADURA E IMPLANTAÇÃO LOCAL

Foi nesta região que brevemente descrevi, que nasceu o Centro Regional da Extremadura (CRE), em 29 de Novembro de 1974, com a assinatura de um convénio entre a UNED e um patronato local⁷¹². Para se fazer uma ideia dos passos iniciais, dados para a criação deste centro, observemos a cronologia seguinte:

- **1970, Agosto, 4:** Lei Geral De Educação
- **1971, Maio, 6:** Decreto 1106 (Cria uma Comissão encarregada de lançar as bases do ensino universitário a distância)
- **1972, Agosto:** Decreto 2310 (Criação da UNED), publicado no BOE de 9 de Setembro
- **1973, (inícios):** Início do funcionamento da UNED
- **1974, Novembro:** Assinatura formal do Convénio entre a UNED e o Patronato local
- **1974, Dezembro:** Nomeação de D. Valentin Carrascosa López como Director, e D. Manuel Amigo Mateos como Secretário, do Centro Regional de Extremadura (CRE)
- **1975, Fevereiro:** Inauguração do CRE e do Curso académico de 1975
- **1975, Março:** Início da actividade académica dos tutores

FIGURA 4.3 – Principais acontecimentos ligados à criação do centro da Extremadura

⁷¹² Assinaram o convénio, o Reitor de então, Don Juan Diez Nicolás e o Alcaide-Presidente do Ayuntamiento de Mérida, D. Manuel Sanabria Escudero. cfr. Centro Regional de Extremadura, “*Memoria del curso académico 1975*”, CRE-UNED Mérida, 1976. Foi o 14.º Convénio assinado pela UNED, seg. Serrano e Llamas, *op. cit.*, pag. 45/6. Já em 27 de Janeiro havia sido assinado um convénio entre o Reitor anterior - D. Manuel J. Garcia Garrido (ele próprio estremenho) e o alcaide de Mérida D. Francisco López de Ayala que entretanto havia encontrado alguns obstáculos à sua execução (Cfr Aretio, *op. cit.*, pag. 45 e sgs).

Da leitura desta lista de acontecimentos, um aspecto que chama a atenção é a **rapidez crescente com que eles se desenrolam**. Enquanto que decorrem 24 meses entre as publicações da Lei Geral e a criação da UNED e 28 meses entre o seu nascimento e a assinatura do Convénio de Mérida, entre este momento e o arranque das actividades desta região ocorreram apenas quatro meses. Uma primeira análise destes factos, sugere que **a criação do CRE era uma necessidade fortemente sentida pela população local**. Esta percepção, é reforçada se observarmos a composição do primeiro patronato estremenho (Fig. 4.4)⁷¹³:

- Governos Civis das Províncias de Badajoz e Cáceres
- Diputaciones Provinciales de Badajoz e Cáceres
- Ayuntamiento de Mérida
- Cajas de Ahorros de Badajoz, Cáceres e Plasencia
- Universidad Nacional de Educacion a Distancia

FIGURA 4.4 – Instituições com representantes no primeiro patronato do CRE

Com efeito, observamos que das nove instituições que integraram o patronato inicial, apenas a UNED tinha âmbito nacional. As restantes pertenciam à Administração Regional ou Local, ou representavam o empenhamento do sector financeiro estremenho.

Esta primeira hipótese, foi-me confirmada pelo professor Carrascosa López que ainda é, presentemente, o director do CRE. Segundo ele, até 1974 os estudantes estremenhos iam estudar para as universidades de Salamanca e Sevilha, uma vez que não havia universidade na região. **O centro da UNED surgiu, assim, para responder a necessidades prementes de formação universitária da região da Estremadura**⁷¹⁴.

A sua **implantação em Mérida** deveu-se, sobretudo, à excelente situação desta cidade, relativamente aos principais agregados populacionais da região - Cáceres

⁷¹³ Memória...1975, *op. cit.*, pag. 9. A análise do patronato é extremamente importante, uma vez que "el patronato universitario es - según define la Ley - el órgano de conexión entre la Universidad y la Sociedad, a través de la cual ésta se hace partícipe de las necesidades y aspiraciones sociales, y la sociedad colabora con la Universidad prestando el apoyo necesario para la realización de sus cometidos y planteándole sus propias exigencias". *idem*, pag. 5. A composição do patronato complexificou-se com o tempo. A título de exemplo, bastará dizer que em 1989/90, este órgão era composto por um presidente e 13 vogais, cinco dos quais representando diversos sectores da própria UNED.

⁷¹⁴ A Universidade da Estremadura (presencial), foi criada pelo Decreto 991/73, integrando diversas escolas superiores que já existiam na região. Apesar disso, dez anos mais tarde, como muito bem observa Aretio, a Região que abrangia 2.79% da população nacional, tinha apenas 1.24% dos estudantes e 1.76% dos quantitativos orçamentais. (Cfr. Aretio, *op. cit.*, pag. 42 e 43).

e Badajoz - que dela distam menos de 70 Kms, bem como ao facto de Mérida ser, um nó de comunicações rodoviárias e ferroviárias e um centro turístico e cultural.

Para além desta motivação ligada à natureza periférica da região, o centro de Mérida desde sempre assumiu com grande intensidade o seu papel de **"universidade social"** i.é, uma instituição que encontra a sua razão de existir na necessidade de oferecer oportunidades de ensino superior a populações que nunca teriam condições económicas e sociais para o fazerem em universidades convencionais⁷¹⁵.

Dificuldades iniciais

Apesar destas respeitáveis intenções, o centro deparou com alguma desconfiança durante os primeiros tempos, uma vez que não havia em Espanha, nem experiência de ensino a distância de nível superior, nem consciência social formada quanto à viabilidade de criar uma Universidade Aberta mantendo níveis de exigência e qualidade semelhantes aos das outras universidades.

Em virtude da forte mobilização da população, tal desconfiança, no entanto, esbateu-se rapidamente e a consciência social foi-se formando, à medida em que foram aparecendo resultados.

Um episódio que retrata bem o grau de mobilização popular é relatado por Aretio⁷¹⁶: após um primeiro ano de funcionamento em que esteve instalado num pequeno apartamento de duas assoalhadas onde se desenvolvia a tutoria de 436 alunos, o CRE viu-se confrontado com o crescimento das matrículas para mais do dobro (877 inscrições em 1976/77). Era indispensável, por isso, mudar rapidamente para as instalações novas, já previstas no primeiro convénio de 1974. Deparou-se-lhes nessa altura, um obstáculo complicado: não dispunham de verbas para mobilar o edifício.

Foi então que o director do centro, em nome do alcaide da cidade (que era presidente do patronato), convocou o povo da cidade para duas assembleias que se realizaram no salão de actos do liceu de Mérida.

Nessas reuniões, a população foi informada da situação pelo director do centro, pelo próprio alcaide e pelos representantes dos tutores e dos alunos, tendo-lhe sido

⁷¹⁵ O próprio Prof. Carrascosa foi estudante-trabalhador, tendo sido esta sua experiência pessoal determinante para aderir ao projecto da UNED. Até então, era professor na Universidade Complutense de Madrid. Quando foi convidado para colaborar na implantação do Centro Regional da Extremadura, pensava dar uma colaboração de alguns meses apenas. Todavia, ao deparar com a vontade dos estudantes-trabalhadores estremenhos em desenvolver o projecto apesar das grandes dificuldades com que inicialmente depararam, decidiu ficar...até hoje.

⁷¹⁶ In Aretio, L.G., *Eficacia de la UNED en Extremadura*, CRE/UNED, Badajoz, 1987, pp. 59 e sgs. Adiante voltarei a esta questão (vide infra, 5.).

pedida ajuda.

Os principais resultados dessas reuniões foram os seguintes:

- (...)” **1.** *Elaborar los Estatutos de la Asociación (de Amigos de la UNED Estremeña) que posteriormente serían presentados en el Ministerio del Interior para su aprobación.*
- 2.** *Iniciar una campaña de prensa y radio para dar a conocer la UNED estremeña y conseguir socios.*
- 3.** *Lanzar la campaña de “Mérida por su Universidad” para conseguir que el pueblo de Mérida donase a la UNED el mobiliario necesario para las nuevas instalaciones.*

Com o dinheiro resultante da campanha (cerca de um milhão e trinta e seis mil pesetas) mais a contribuição da recém criada Associação dos Amigos da UNED, foi possível adquirir todo o mobiliário necessário que custou um milhão, trezentas e treze mil duzentas e oitenta pesetas.

Este episódio é bem elucidativo da forte implantação local do Centro Regional da Estremadura e da sua legitimação social.

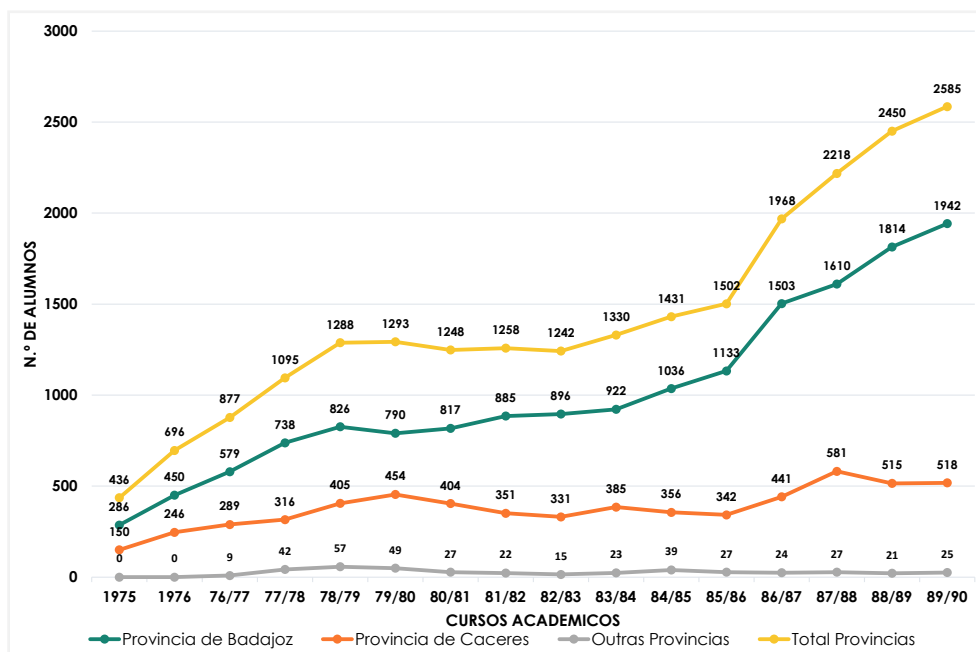
2. CARACTERIZAÇÃO E EVOLUÇÃO DA PROCURA

2.1. EVOLUÇÃO GLOBAL DA PROCURA

Evolução global

A evolução da procura global no centro asociado de Mérida pode observar-se na figura 4.5. Da sua análise observa-se, em primeiro lugar, que **a população discente cresceu seis vezes neste período de quinze anos**, podendo distinguir-se três fases distintas:

- de 1975 a a 1978/79, observa-se um crescimento global de 436 para 1288 alunos;
- daquele ano a 1985/86, regista-se uma certa estabilidade no número de alunos, com ligeiras reduções e pequenos aumentos;
- de 1985/86 a 1989/90, verifica-se um aumento rápido do corpo discente, que em apenas quatro anos aumenta em mais de mil alunos.



Fonte: Memória do curso de 1989/90, p. 65.

FIGURA 4.5 – Distribuição do corpo discente por províncias desde 1975 até 1989/90

Evolução da distribuição espacial

Um outro aspecto que a fig. 4.5 nos mostra, é a **distribuição dos alunos por província de residência**. Se compararmos o peso percentual dos alunos oriundos das províncias de Badajoz e Cáceres, nos anos limite dos períodos enunciados, observamos que a primeira tem tido um peso dominante, entre 2/3 e 3/4 da população global (quadro 4.2).

QUADRO 4.2 – Distribuição dos estudantes (formais) do centro da Estremadura por províncias de residência

ANOS	BADAJOZ		CÁCERES		OUTRAS		TOTAL	
	F.	%	F.	%	F.	%	F.	%
1975	286	66	150	34	0	0	436	100
78/79	826	64	405	32	57	4	1288	100
85/86	1133	75	342	23	27	2	1502	100
89/90	1942	75	618	24	25	1	2585	100

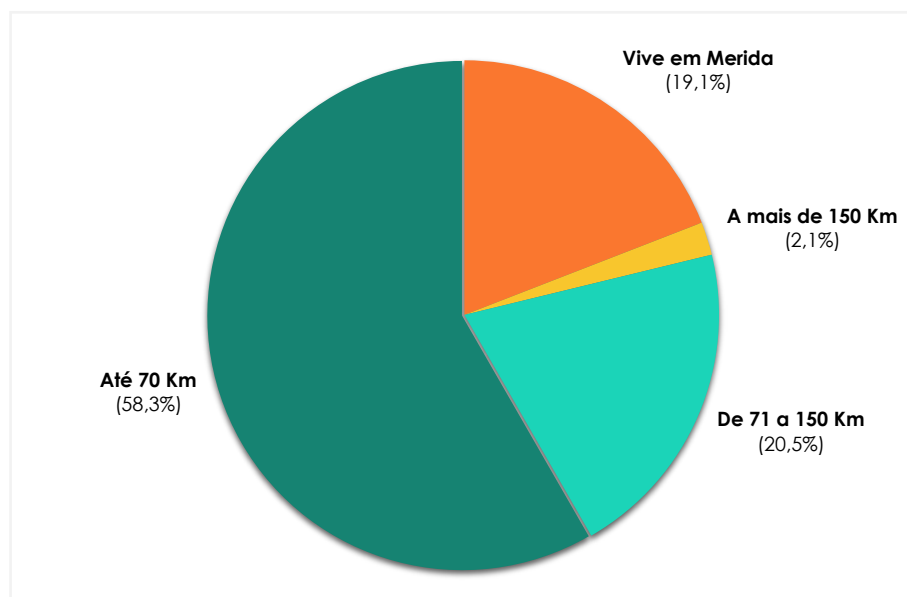
Fonte: Memória do curso de 1989/90.

Esta observação é no entanto enganadora, pois poder-nos-á levar a pensar que o corpo discente está concentrado na cidade de Badajoz, o que não se verifica. Com efeito, consultando a Memória do curso de 1989/90, observa-se que apenas 1051 dos 1942 estudantes residentes naquela província, viviam na sua capital (557) ou em Mérida (494). Os restantes 46% estavam espalhados por 128 localidades dispersas pelo território da província. O mesmo se passava no que respeitava aos estudantes de Cáceres, 55% dos quais estavam dispersos por 89 localidades

para além dos 281 que viviam na capital daquela província⁷¹⁷.

Pode-se dizer, portanto, que **os estudantes do Centro Regional da Estremadura se encontram espalhados por todo o território da região, cobrindo um conjunto de 220 localidades diferentes**⁷¹⁸.

A **distância a que as várias localidades ficam do Centro regional** varia bastante (fig. 4.6):



Fonte: *Memória de 1989/90*, op. cit., pag. 85.

FIGURA 4.6 – Distância relativamente ao CRE

- em 1989/90, menos de um quinto dos estudantes residia em Mérida (494 - 19%);
- fora da capital da Região mas num raio de 70 km, residiam 1508 alunos, número correspondente a cerca de 59% da população estudantil;
- vivendo entre uma e duas horas de caminho de automóvel, ou seja entre os 70 e os 150 Kms, encontravam-se 529 alunos (cerca de 20.5%);
- finalmente, ainda havia um contingente de 54 estudantes (2.1%) que residia a mais de 150 Kms de distância⁷¹⁹.

⁷¹⁷ Para se fazer uma ideia da evolução da dispersão dos estudantes, interessa referir que, em 1976, o corpo discente estava espalhado por 127 lugares, 72 na Província de Badajoz e 55 em Cáceres. Cfr. *Memória 1976/77*, op. cit., pag. 25.

⁷¹⁸ *Memória de 1989/90*, ed. UNED/CRE, Mérida, 1990, pp. 69 e sgs. Os vinte e cinco estudantes residentes fora da Região da Estremadura distribuíam-se por dezassete localidades diferentes. Por curiosidade, vale a pena referir que dois deles viviam em Portugal, um em Algés e outro em Setúbal.

⁷¹⁹ *Memória de 1989/90*, op. cit., pag. 85.

2.2. ESTRUTURA ETÁRIA

O quadro 4.3 e a figura 4.7, retratam a estrutura etária nos quatro períodos referidos. Da sua análise, sobressaem os seguintes aspectos:

- o grupo etário mais numeroso foi, desde o início do funcionamento do centro, o dos 20 aos 30 anos. Em termos absolutos, este grupo cresceu cerca de sete vezes relativamente à sua dimensão inicial, atingindo, em 1989/90, 1461 estudantes. Em termos relativos, este grupo correspondeu sempre a mais de 47% do total de estudantes, tendo o seu valor percentual aumentado significativamente até ao ano de 1985/86. Posteriormente, observa-se uma pequena redução do seu peso relativo;
- o grupo etário que se lhe segue, o dos 31 aos 40 anos, cresceu cerca de 5.8 vezes apresentando-se em 1989/90 com 880 estudantes, correspondendo a pouco mais de um terço do corpo discente. Entre 1975 e 1990 o seu peso percentual oscilou entre os 29 e os 36%;

QUADRO 4.3 – Estrutura etária dos estudantes do CRE⁷²⁰

IDADES	1975	78/79	85/86	89/90	ÍNDICE
< 20	10	5	18	30	300
%	2.3	0.4	1.2	1.2	
20-30	209	620	884	1461	699
%	47.9	48.1	58.9	56.5	
31-40	152	468	438	880	578
%	34.9	36.3	29.2	34.0	
41-60	64	193	156	207	323
%	14.7	15.0	10.4	8.0	
> 60	1	2	6	7	700
%	0.2	0.2	0.4	0.3	
TOTAL	436	1288	1502	2585	592
%	100	100	100	100	

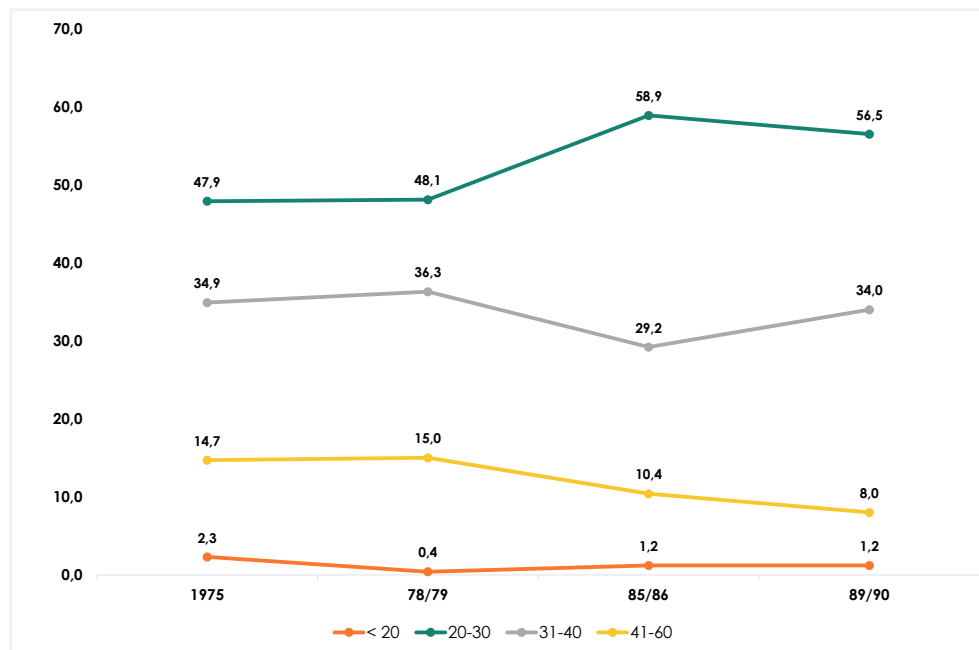
Fontes: Memórias dos respectivos anos.

- no seu conjunto, estes dois grupos que em 1975 correspondiam a 82.8% da população estudantil, têm vindo a crescer continuamente, atingindo em 1990 o valor de 90.5% do corpo discente;
- em contrapartida, o grupo dos estudantes cuja idade varia entre 41 e 60 anos, apesar de ter crescido cerca de três vezes desde o nascimento do centro, tem

⁷²⁰ As fontes para a construção deste quadro - as memórias dos anos referidos - não apresentavam iguais categorias etárias. Devido a este facto, optei por agregar os dados nos cinco grupos enunciados, apesar de não abrangerem intervalos iguais.

vindo a reduzir progressivamente o seu peso relativo;

os grupos de estudantes com menos de 20 anos ou com mais de 60 não têm um peso significativo, apresentando-se com uma dimensão residual.



Fontes: Memórias dos respectivos anos.

FIGURA 4.7 – CRE: Evolução dos grupos de idade

Segundo informações do seu director, inicialmente, os estudantes do centro regional de Mérida eram sobretudo pessoas que não tendo podido, por diversas razões, frequentar o ensino superior imediatamente a seguir ao secundário, aproveitaram a segunda oportunidade oferecida com a criação do centro. Situavam-se neste grupo, jovens trabalhadores, domésticas cujos filhos agora mais crescidos, não requeriam a mesma disponibilidade a que obrigavam enquanto pequenos, doentes crónicos, deficientes, etc.

Actualmente, há uma tendência para a redução da idade média da população discente, em virtude da matrícula de muitos estudantes directamente vindos do ensino secundário.

A razão desta evolução, tem a ver com questões de natureza económica e de controlo familiar:

- quando um jovem termina o ensino secundário, e não tem oferta local do curso que desejaria tirar, à família põe-se a opção entre dar-lhe recursos para ele ir estudar para outra cidade ou deixá-lo inscrever-se na UNED. Naturalmente que a segunda possibilidade é claramente mais económica, não oferecendo, por outro lado, quaisquer riscos de menor poder no mercado de trabalho, dada a

credibilidade dos cursos da UNED;

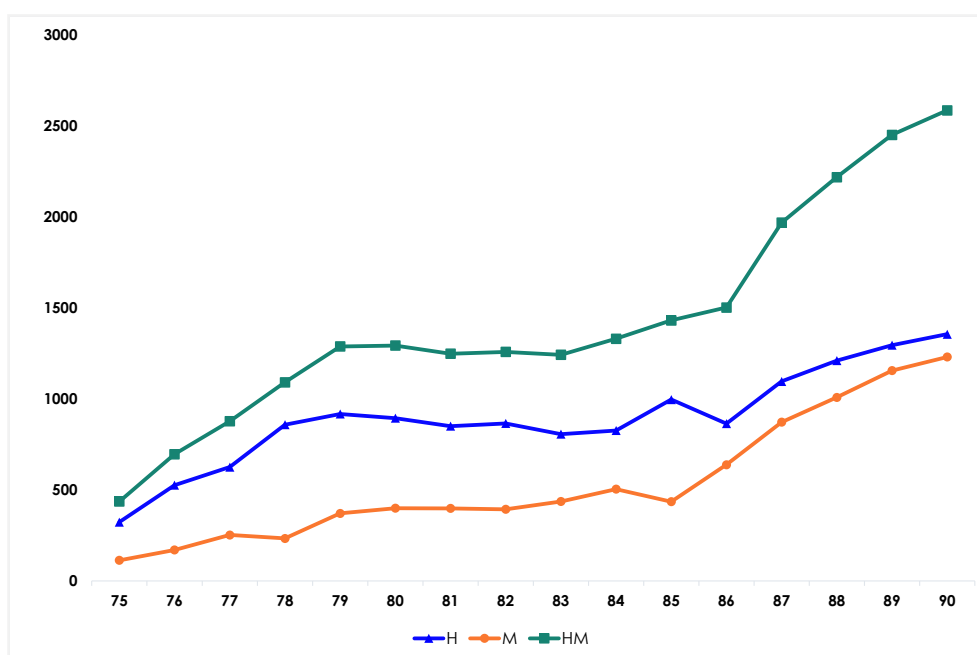
- por outro lado, para muitas famílias mais tradicionais, o receio de enviar os seus filhos, ainda muito novos, para outro lugar longe do seu controlo, leva-as a optar por encaminhá-los para o Centro Regional da UNED.

Na opinião do director do centro, esta evolução tem sido muito positiva para os estudantes das duas gerações:

- para os mais velhos, o contacto com estudantes mais jovens rejuvenesce-os, incutindo-lhes o seu entusiasmo, extremamente importante para compensar as dificuldades ocasionadas por um currículo exigente adicionado às responsabilidades familiares e profissionais;
- para os mais novos, o contacto com os seus pares adultos e trabalhadores amadurece-os e responsabiliza-os, propiciando-lhes uma experiência emocionalmente rica e um precoce contacto com a vida activa.

2.3. DISTRIBUIÇÃO DOS SEXOS

A evolução dos grupos de estudantes dos dois sexos pode-se observar no quadro 4.4 e nas figuras 4.8 e 4.9. Como neles se afigura, **o grupo masculino revela algumas oscilações** entre 1979 e 1986, depois de quase triplicar entre 1975 e 1979. Após 1986, tem vindo sempre a crescer, alcançando 1355 estudantes em 1990.



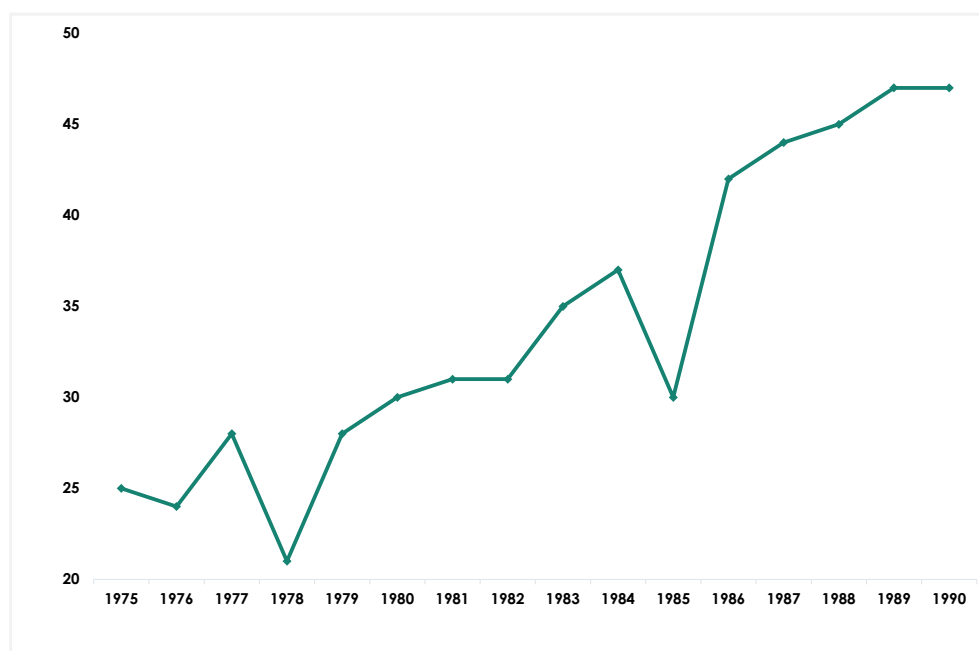
Fontes: Memórias dos respectivos anos.

FIGURA 4.8 – Evolução dos grupos masculino e feminino na composição do corpo discente do CRE

QUADRO 4.4 – Evolução do peso dos grupos masculino e feminino

	H	M	HM	M×100/HM
1975	323	113	436	25
1976	526	170	696	24
1977	625	252	877	28
1978	858	233	1091	21
1979	917	371	1288	28
1980	894	399	1293	30
1981	850	398	1248	31
1982	865	393	1258	31
1983	806	436	1242	35
1984	826	504	1330	37
1985	996	435	1431	30
1986	864	638	1502	42
1987	1096	872	1968	44
1988	1210	1008	2218	45
1989	1295	1155	2450	47
1990	1355	1230	2585	47

Fontes: Memórias dos respectivos anos.



Fontes: Memórias dos respectivos anos.

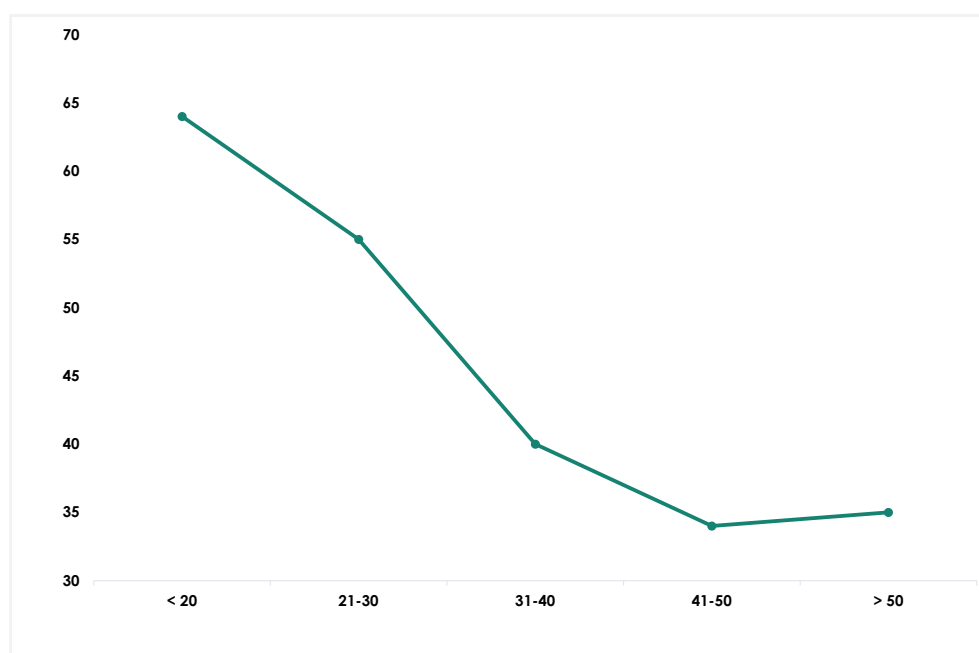
FIGURA 4.9 – Evolução da taxa de feminização

Por seu turno, **o sector feminino tem vindo a crescer continuamente**, quer em valores absolutos - alcançando em 1990 um valor dez vezes superior ao inicial - quer em valores relativos, conforme se pode observar na fig. 4.9 que retrata a evolução da

taxa de feminização⁷²¹. Com efeito, o peso do grupo feminino, cresceu de 25%, em 1975, para 47% em 1990.

A taxa de feminização não é igual, no entanto, em todas as coortes. Ao observarmos a fig. 4.10, regista-se que quanto mais jovem é a coorte, maior é a sua taxa de feminização.

Assim, enquanto que o grupo dos menores de 20 anos, possui uma taxa de feminização de 63%, nos grupos dos 21 aos 30 e seguintes, desce sucessivamente para 54%, 39% e 34%, aí se estabilizando. Duas razões parecem convergir para a alta taxa de feminização nas camadas mais jovens; por um lado, trata-se de um reflexo da tendência generalizada para o aumento da instrução do sector feminino. Por outro, parece ter a ver com o que acima referi: a UNED oferece às famílias das jovens, a possibilidade de completar cursos conceituados no mercado de trabalho sem terem os custos sociais de uma saída prematura da casa paterna.



Fonte: *Memoria 89/90, op. cit., pag. 79.*

FIGURA 4.10 – Taxa de feminização e idade (1990)

2.4. ESTADO CIVIL

Só a partir do ano lectivo de 1985/86 se encontram, nas Memórias, dados sobre o estado civil do corpo discente. Da leitura do quadro 4.5, observa-se uma evolução, pelo menos nos últimos anos, para um acréscimo de estudantes solteiros em detrimento dos casados, de acordo com a tendência para a redução da idade média do corpo discente.

⁷²¹ Considerando a taxa de feminização como o peso percentual de mulheres no total da população discente.

QUADRO 4.5 – Estado civil dos estudantes do CRE

	85/86	88/89	89/90
Casados	691	1020	985
%	46.0	41.6	38.1
Solteiros	798	1392	1565
%	53.1	56.8	60.5
Viúvos	3	1	2
%	0.2	0.0	0.1
Divorciados	10	37	33
%	0.7	1.5	1.3
TOTAL	1502	2450	2585
%	100	100	100

Fontes: Memórias dos respectivos anos.

Esta evolução relativamente rápida do estado civil do corpo discente, fá-lo aproximar-se das Universidades presenciais em termos de vida académica, tendo implicações imediatas no funcionamento do Centro Regional da Estremadura, quer relativamente a uma maior afluência às tutorias quer à sua utilização como local de encontro para actividades extra académicas.

2.5. MODO DE INGRESSO

Tal como no que respeita ao estado civil, só a partir de 1985/86 se encontram dados que permitem perceber por que vias os estudantes têm ingressado nos cursos formais oferecidos pelo CRE. Do quadro 4.6, sobressaem os seguintes aspectos:

QUADRO 4.6 – Modo de ingresso dos estudantes do CRE

MODO DE INGRESSO	85/86	88/89	89/90
COU/PREU	425	702	734
%	28.3	28.7	28.4
Acesso directo	357	724	732
%	23.8	29.6	28.3
Título de grau médio	624	855	917
%	41.5	34.9	35.5
Título de grau superior	96	169	202
%	6.4	6.9	7.8
TOTAL	1502	2450	2585
%	100	100	100

Fontes: Memórias dos respectivos anos (pp. 83, 85 e 89, respectivamente).

– em primeiro lugar, o facto de **menos de 1/3 dos estudantes entrarem por via**

directa nos cursos formais. Se deste número descontarmos o conjunto de estudantes que ingressaram no curso de acesso para maiores de 25 anos, que correspondeu a 243 (16%), a 517 (21%) e a 455 (18%) do total dos corpos discentes dos três anos referidos, concluímos que **a população discente que ingressa do modo comum ao das outras Universidades corresponde a 10% ou menos de todo o conjunto estudantil;**

- a contrapartida desta conclusão é a observação de contingentes elevados de estudantes que, quando ingressam já possuem outro tipo de formação, tendo como motivação principal o seu aperfeiçoamento académico ou profissional e não a sua formação inicial.

2.6. CARACTERÍSTICAS DA MATRÍCULA

O quadro 4.7, revela uma outra faceta interessante do grupo discente do CRE⁷²²:

QUADRO 4.7 – Características da matrícula dos estudantes do CRE (%)

CARACTERÍSTICAS DA MATRÍCULA	85/86	88/89	89/90
1.ª matrícula:	46.6	51.1	36.0
– Curso completo	415	843	675
%	27.6	34.4	26.1
– Disciplinas singulares	286	410	257
%	19.0	16.7	9.9
Anteriormente matriculados:	53.3	48.8	64.0
– Curso completo	195	324	302
%	13.0	13.2	11.7
– Disciplinas singulares	606	873	1351
%	40.3	35.6	52.3
TOTAL	1502	2450	2585
%	100	100	100

Fontes: Memórias dos respectivos anos

- em primeiro lugar observa-se que muitos dos estudantes que se matriculam pela primeira vez o fazem em disciplinas singulares, o que parece evidenciar um comportamento típico de estudantes trabalhadores. Com efeito, apesar desta tendência estar a decrescer, verificava-se ainda em 1989/90 que este tipo de matrícula ocorria em 257 dos estudantes, o que correspondia a cerca de 10% da massa estudantil e a mais de um quarto dos que pela primeira vez se inscreviam (27.7%);

⁷²² *Memória 89/90, op. cit., pp. 107/108.*

- mesmo que se hajam inscrito pela primeira vez em “cursos” completos⁷²³, o que se passou no ano de 89/90 em 26% dos casos, os estudantes não mantêm este comportamento nos anos seguintes, provavelmente devido à exigência do sistema de avaliação. Com efeito, dos estudantes anteriormente matriculados, mais de 4/5 estão inscritos em disciplinas singulares (o que corresponde a cerca de 52% de todos os inscritos).

Se compararmos esta percentagem com o peso dos estudantes a tempo inteiro⁷²⁴, parece que **mesmo estes assumem comportamentos de estudantes trabalhadores, a partir do seu segundo ano de estudos.**

2.7. LICENCIATURA PROCURADA (CARRERA)

De acordo com o quadro 4.8, as **licenciaturas actualmente mais procuradas são as de Direito, Psicologia e Ciências de Educação**. Em 1989/90, as inscrições nestas três licenciaturas totalizaram mais de metade das matrículas (51.8%) do CRE. Se a estas, acrescentarmos as dos estudantes do **curso de acesso**, é interessante verificar que **quatro dos quinze programas leccionados no Centro de Mérida, abrangem mais de 2/3 dos estudantes (69.4%)**. Comparando a situação actual com a existente em 1975, registam-se as seguintes observações:

- 1.º O curso de **Direito** esteve sempre entre os três mais procurados e decuplicou o número de estudantes matriculados.
- 2.º O curso de **Psicologia** não existia como licenciatura independente em 1975. De 1985 para 1990, o número de estudantes cresceu cerca de 70%.
- 3.º A licenciatura em **Ciências de Educação** tem vindo a ter cada vez mais peso, se bem que seja difícil calcular exactamente quanto, uma vez que sofreu desdobramentos ao longo dos anos. Comparando apenas os números respeitantes à categoria “Filosofia e C. de Educação”, regista-se uma duplicação do número de matriculados. Todavia, este número erra por defeito, uma vez que não tem em conta o número dos alunos apenas matriculados em Ciências de Educação.
- 4.º O **curso de acesso para maiores de 25 anos**, tem vindo a registar uma grande procura, tendo os seus inscritos aumentado nove vezes nestes 15 anos.
- 5.º A **licenciatura em Ciências Empresariais**, registou um crescimento relativo muito significativo, revelando uma forte apetência para aumentar a procura.

⁷²³ Convém relembrar que o “curso”, é o conjunto das disciplinas de um dado ano curricular. Vide supra, cap.3.

⁷²⁴ Cfr. *Memoria 89/90, op. cit.*, pag. 101: O número dos estudantes a tempo inteiro foi naquele ano lectivo, de 950, correspondendo a 36.8% do corpo discente.

Com efeito, desde 1975, o número de estudantes nela matriculados aumentou dezassete vezes.

QUADRO 4.8 – Distribuição dos estudantes do CRE por licenciatura procurada

	1975	78/79	85/86	89/90
Acesso a > 25 anos	51	315	243	454
Direito	62	231	415	646
Geografia e História	48	170	148	191
Filologia	51	83	69	78
Filosofia e C. Educação	138	265	145	271
Ciências Económicas	21	60	39	56
Ciências Empresariais	11	54	61	191
Ciências Físicas	7	15	8	32
Ciências Matemáticas	16	40	19	30
Ciências Químicas	15	18	9	18
Engenharia Industrial	16	9	19	32
Política	-	-	-	58
Sociologia	-	-	-	69
Psicologia	-	-	251	422
Filosofia	-	-	15	37
Ciências de Educação	-	-	61	-
"Prof. Mercantiles"	-	28	-	-
Total	436	1288	1502	2585

Fontes: Memórias dos respectivos anos.

2.8. ORIGEM SOCIOECONÓMICA

Dos 2585 alunos matriculados em 1989/90, **pouco menos de 1/3 eram funcionários do Estado**⁷²⁵. Se a estes acrescentarmos 190 oriundos da administração regional (Junta e Assembleia da Estremadura) e 140 das autarquias locais (Ayuntamientos e Diputación), chegaremos à cifra de 1181 estudantes originários do aparelho de Estado, o que soma 46% do corpo discente. Parece correcto concluir, portanto, que **o centro Regional da Estremadura está a dar uma valiosa contribuição para o desenvolvimento dos recursos humanos do aparelho de Estado desta região.**

O segundo grupo de estudantes mais numeroso, é constituído por aqueles que

⁷²⁵ Idem, pag. 95. Dos 851 estudantes, correspondentes a 32.9% do total do corpo discente, 503 eram docentes, 129 pertenciam a organizações de saúde, 63 às estruturas estatais de justiça, 40 ao exército e 12 à Segurança. Sabendo que os efectivos da Administração pública espanhola correspondiam a 12.4% da população activa, ficaremos com uma ideia mais exacta da importância de os formar (in Carmo, H., "Papel da Elite Dirigente da Administração Pública Portuguesa no Processo de Desenvolvimento em Portugal", polic., I.D.L., Sintra, 1989).

declararam não estarem empregados. Neste grupo, que conta com 951 estudantes (36.8% do corpo discente) integram-se em grande maioria os estratos mais jovens que estudam a tempo inteiro.

O terceiro grupo, que corresponde a pouco menos de 1/5 do corpo docente (17.5%), é composto por trabalhadores por conta de outrem do sector privado. Apesar da pequenez em termos absolutos, julgo ser interessante salientar que 48 destes estudantes trabalham em Cajas de Ahorro e Bancos, o que parece ter algum peso relativo no sector financeiro.

Uma outra variável que caracteriza o tipo de estudantes estremenhos é a sua categoria profissional⁷²⁶, que se pode observar no quadro 4.9. A comparação da estrutura do corpo discente nestes dois anos, mostra algumas alterações significativas:

- em primeiro lugar, observa-se uma **queda abrupta do peso dos estudantes titulares de graus académicos intermédios**, que se reduziu de 35 para 20% do total do corpo discente. Mesmo em termos absolutos, este grupo reduziu ligeiramente o seu contingente;
- em contrapartida, **quer os estudantes-trabalhadores que desempenham funções intermédias, quer o grupo dos “exclusivamente estudantes”** aumentaram significativamente quer em valores relativos quer absolutos. Estes dois grupos que em 1985/86 abrangiam cerca de 54% do corpo discente, correspondia em 1989/90 a 71%.

QUADRO 4.9 – Categoria profissional dos estudantes do CRE

CATEGORIA	1985/86		1989/90	
1. Pessoal com graus médios	525	(35)	519	(20)
2. Exclusivamente estudantes	412	(27)	950	(37)
3. Quadros intermédios	406	(27)	873	(34)
4. Pessoal já possuidor de grau superior	83	(6)	111	(4)
5. Proprietários, empresários, e dirigentes	44	(3)	55	(2)
6. Operários e trabalhadores não qualificados	21	(1)	69	(3)
7. Profissionais livres	11	(1)	8	(0)

Fontes: Memórias dos respectivos anos.

Estas duas observações parecem, em primeiro lugar, confirmar o que atrás se disse quanto à **tendência para um acréscimo de procura por parte de camadas mais jovens** que se inscrevem no CRE como se de uma Universidade presencial se

⁷²⁶ *Idem*, pag. 101. A outra fonte foi a memória de 85/86, pag. 93. Até 1979 não se encontram registados dados. Os números entre parênteses correspondem ao peso percentual do grupo no total do corpo discente desse ano arredondado às unidades.

tratasse. Uma consequência imediata desta tendência, tem sido o aumento de afluência ao CRE que, segundo estimativa do seu director, se tem traduzido por um volume de cerca de quinhentas presenças diárias.

Por outro lado, parece denotar um **crescente interesse por parte de estudantes-trabalhadores com menores habilitações iniciais**, vindo ao encontro das preocupações sociais da UNED.

3. CARACTERIZAÇÃO E EVOLUÇÃO DA OFERTA

3.1. APOIO TUTORIAL

Desde o início do seu funcionamento até ao presente, o CRE tem vindo a oferecer todos os cursos formais existentes na UNED. Esta estratégia justificou-se inicialmente pela inexistência de universidades na região. Hoje, existe a Universidade da Estremadura, com um campus repartido por Badajoz, Cáceres e Mérida. Apesar disso, mantém-se a orientação inicial, dada a pressão da procura descrita no ponto anterior.

Para se fazer uma ideia geral da actividade de apoio aos cursos por parte do CRE nos primeiros quatro anos de vida (de 1975 a 1979), vejamos a evolução de três indicadores:

- **o número de horas de permanência de tutores** cresceu de 2265 para 3710;
- **o número de exercícios corrigidos**, registou uma evolução de 3727 para 4334;
- em contrapartida, **o número de horas trabalhadas pelo pessoal administrativo**, reduziu-se de 4101 para 2412.

Estes três indicadores levam a crer que, após uma fase inicial de maior peso burocrático, tenha havido um ganho substancial de eficiência administrativa, apesar do substancial aumento da prestação de serviços educativos.

Esta tendência, que não tive ocasião de confirmar nos anos seguintes⁷²⁷, em virtude de as memórias de 1985/86 e 1989/90 não registarem aqueles indicadores, parece confirmar-se pela análise da evolução dos quadros de pessoal (vide infra, Quadro 4.11).

⁷²⁷ A recente investigação de Lorenzo Aretio de que dou conta no ponto 5, confirma amplamente o crescimento da oferta tutorial do CRE.

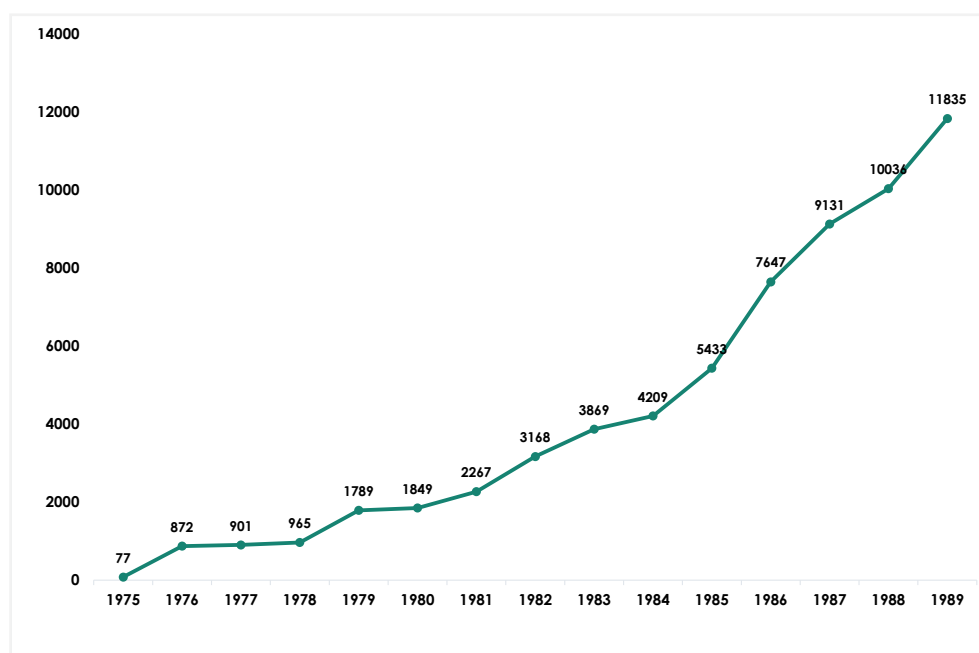
Com efeito, observa-se que, enquanto que o grupo do pessoal administrativo e auxiliar se mantém muito reduzido - evoluindo de 3 para seis unidades entre os anos de 1978/79 e 1989/90 - o grupo do pessoal docente cresceu de 60 para 131 unidades. Apesar do crescimento proporcional registado nos dois grupos (visto que o pessoal administrativo e auxiliar cresceu para o dobro enquanto que o pessoal docente passou a contar com 2.2 vezes as unidades que tinha) é de salientar a manutenção do reduzido número dos primeiros tendo o número de alunos formais crescido seis vezes (vide supra, ponto 2.1.) e os módulos não formais onze vezes.

A fim de completar o estudo teórico realizado em regime de ensino a distância e o apoio tutorial referido, o CRE oferece **sessões práticas** nas licenciaturas de índole experimental. Logo no seu primeiro ano de vida, registaram-se 23 sessões, assim distribuídas:

Biologia	5
Geologia	4
Física	8
Química	6

3.2. BIBLIOTECA

A biblioteca do Centro tem vindo a ser irregularmente enriquecida com novas espécies, através de doações de alguns membros do Patronato e de aquisições para satisfazer necessidades urgentes.



Fonte: *Memoria 1989/90, op. cit.*

FIGURA 4.11 – Evolução do total de obras registadas na Biblioteca do Centro Regional da Estremadura

Em 1989, registava um total de 11836 obras, correspondendo a cerca de 12 mil volumes (Fig.4.11). Este quantitativo segundo os seus dirigentes apesar de elevado é *“insuficiente para atender a las 14 carreras universitarias y mas de 300 asignaturas que se imparten en el Centro”*⁷²⁸.

3.3. REUNIÕES (CONVIVENCIAS)⁷²⁹

No sentido de estreitar as relações entre docentes e estudantes, desde 1975 que se realizam numerosas reuniões (quadro 4.10):

QUADRO 4.10 – Evolução do número de reuniões feitas no CRE

REUNIÕES	1975	78/79	85/86	89/90
Total de reuniões	4	9	66	46

Fonte: *Memoria 1989/90, op. cit.*.

Tais encontros, têm-se revelado de grande utilidade para tecer a rede de comunicações informais, auscultar problemas e expectativas dos estudantes, cimentar a coesão institucional e informá-los sobre as acções e projectos em curso. Eis alguns assuntos tratados nesses convívios:

- Apresentação de estudantes e professores
- Auscultação de problemas e expectativas dos estudantes
- Informação aos estudantes sobre acções e projectos em curso, bem como das finalidades e filosofia de actuação da UNED
- Participação dos estudantes na vida da UNED
- Modos de otimizar o sistema de apoio disponível
- Actividades extra-lectivas (artísticas, culturais, desportivas, etc.)

3.4. COLÓQUIOS E OUTROS MÓDULOS NÃO FORMAIS (MNF)

No sentido de estimular o estudante no seu processo de aprendizagem, os tutores do CRE têm, desde a sua criação, promovido colóquios em áreas temáticas das disciplinas leccionadas.

⁷²⁸ *Memoria 1989/90, op. cit., s/pag., comentário ao anexo com dados estatísticos.*

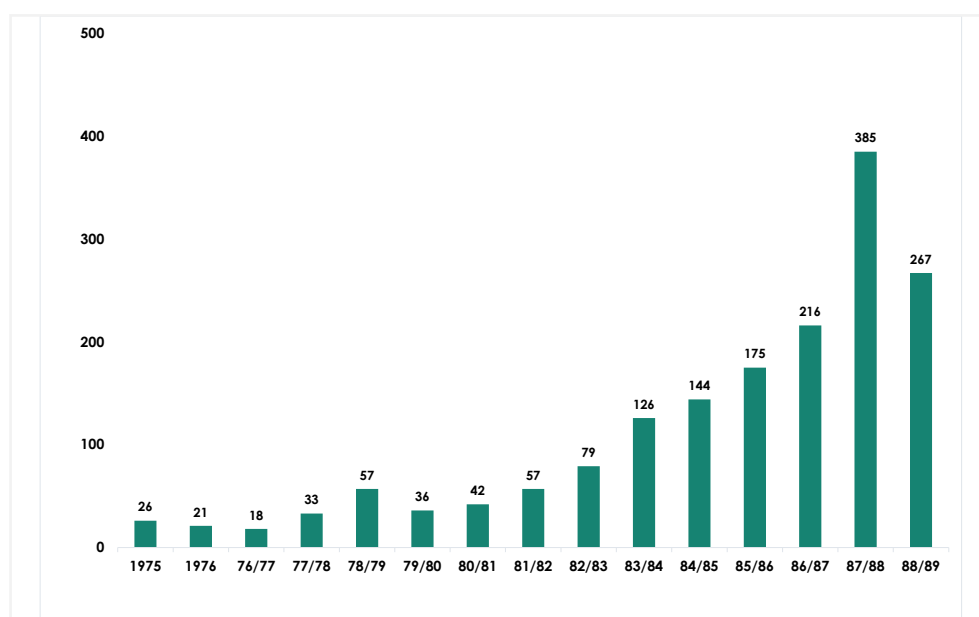
⁷²⁹ Traduzi “convivencias” por “reuniões”, no sentido mais amplo do termo, i.é, de situações de natureza mais ou menos informal em que a razão dominante do encontro é de estreitar relações entre parceiros do processo educativo. Isto não implica que a “convivencia” não seja igualmente utilizada como instrumento de animação socio-cultural e de formação. Mas a meu ver, o denominador comum deste tipo de encontro, é a criação de um ambiente social conducente a uma maior coesão interna. Em anexo poder-se-á observar uma lista de temas tratados nessas reuniões.

Para além destes, tem sido dada muita importância a outros módulos não formais (seminários, cursos, conferências), que **constituem um dos principais pilares da legitimação do centro na região**. Tais módulos, têm uma **dupla função**, segundo o director do centro:

- por um lado, **respondem directamente a necessidades de grupos muito diversificados**;
- por outro, **estabelecem uma primeira ligação entre os formandos e o centro**, criando hábitos de relacionamento que, em diversos casos, evoluíram para inscrições em cursos formais⁷³⁰.

Deste modo, os cursos não formais ganharam uma legitimidade incontestável, não só porque a sua natureza curta e informal lhes permitia responder com rapidez e qualidade a múltiplas necessidades de formação de variados grupos-alvos, mas também porque os resultados colhidos a curto prazo eram muito mais motivadores, para os políticos, que a aposta em cursos de longa duração.

Vejamos, na fig. 4.12, a evolução dos MNF desde o início das actividades do Centro da Estremadura:



Fonte: Memórias respectivas.

FIGURA 4.12 – Evolução dos módulos não formais no CRE⁷³¹

⁷³⁰ Foram-nos referidos várias situações exemplificativas deste processo, em que os futuros estudantes tomaram contacto com o centro através de cursos tão diversos como relaxação e terapia de fala.

⁷³¹ Estes encontros, que revestiram a forma de Cursos, Seminários, "masters", ou Universidade de Verão, abrangeram variadíssimos temas como os que refiro em seguida a título de exemplo:

- Prática jurídica, logopedia, reforma dos Impostos sobre o rendimento e sobre o património, literatura Hispano-portuguesa, auditoria de contas, fontes orais no estudo das migrações, demografia e sócio-economia estremenha, planificação educativa e acção tutorial, formação sobre informática para funcionários públicos.

Como se observa, o número de MNF tem vindo a crescer de forma quase constante ao longo da vida do centro, com apenas dois anos excepcionais - 1978/79 e 1987/88.

Actualmente, estão a ocorrer cerca de 350 actividades diárias por ano, ou seja cerca de duas por dia lectivo. Como resultado desta estratégia, observou-se um interesse progressivamente crescente pelos cursos não formais, que em 1990/91, atingiram as dez mil inscrições, enquanto que os cursos formais tinham perto de três mil, conforme já se disse.

A V Universidade de Verão realizada em Julho de 1990, por exemplo, que integrou 23 cursos e 512 horas, leccionados por 91 professores, contou com 2/3 de participantes não inscritos em cursos formais da UNED.

A oferta cultural do Centro Regional da Estremadura, tem sido desenvolvida também através de outras vertentes:

*(...) "Certámenes de pintura, Encuentros Hispano-Portugueses, ya con tres ediciones y las programaciones de Congresos y Jornadas Iberoamericanas como las de Derecho Procesal, Informática y Derecho que tendrán lugar próximamente"*⁷³².

3.5. MATERIAIS

Para além da venda dos materiais escritos e audio-visuais produzidos pela UNED Central, o CRE tem tido uma abundante actividade editorial, publicando o resultado das pesquisas de muitos dos seus alunos e ex-alunos, bem como as actas de vários encontros por si promovidos⁷³³.

É notório o cuidado que se observa em, não só editar publicações científicas e de divulgação, mas também em publicá-las através dos meios disponíveis - em folhetos, anuários (memórias), programas de rádio, entre outros.

Este esforço, revela uma preocupação com a rentabilização dos recursos, infelizmente nem sempre habitual nos meios académicos por vezes demasiado insularizados na sua subcultura, mas perfeitamente em consonância com a preocupação social da UNED, claramente explicitada nos seus estatutos (cfr. supra, capítulo anterior).

⁷³² Memoria 89/90, op. cit., introdução ao anexo estatístico, s/ pag. As XII Jornadas Iberoamericanas de Direito Processual, por exemplo, contaram com uma participação de cerca de 500 congressistas de quase todos os países ibero-americanos.

⁷³³ Na bibliografia apontam-se diversas publicações do CRE. Na sua investigação, Aretio refere haverem sido editados até 1985, vinte e um livros, diversas memórias anuais, quatro números da revista Proserpina e o vários números do boletim trimestral UNEDEX.

3.6. OUTRAS ACTIVIDADES

O Centro regional da Estremadura tem igualmente uma linha de **programas radiofónicos** emitidos gratuitamente pelas rádios locais, com informações diversas sobre as várias iniciativas em curso.

Têm-se desenvolvido também diversas **actividades desportivas** - como o futebol, o basquetebol masculino e feminino, o xadrez - **e culturais**, como a participação na Feira do livro estremenha com um pavilhão próprio, exposições de pintura, espectáculos da sua Tuna Académica que já editou um disco, etc.

Tais iniciativas que, segundo estimativa do seu director, provocam um movimento de 400 a 500 presenças diárias, **têm constituído fortes centros de coesão da comunidade discente.**

4. ORGANIZAÇÃO E FUNCIONAMENTO

Para fazer um breve retrato da organização e funcionamento do Centro Regional da Estremadura apontam-se, de seguida, três aspectos que parecem significativos: a evolução e organização dos seus recursos humanos, a sua ligação à UNED central e, a sua estrutura de financiamento.

4.1. ORGANIZAÇÃO DOS RECURSOS HUMANOS

Ao longo da sua história, o CRE tem vindo a aumentar os seus recursos humanos, como se observa no quadro 4.11.

Da sua leitura observa-se que, nestes 15 anos, o número de efectivos cresceu cerca de 3.9 vezes (de 37 para 143 pessoas). Se nos recordarmos que a população discente aumentou seis vezes, este número chama a atenção para a **economia de escala** verificada.

Por outro lado, regista-se que o aumento de pessoal não se processou do mesmo modo para os diversos grupos:

- a) **O pessoal docente**, que inicialmente correspondia a 92% dos efectivos, viu, em 1979, o seu peso reduzir-se para 86% tendo, a partir de então, vindo a recuperar progressivamente o seu peso relativo.
- b) **O pessoal administrativo e auxiliar**, após um aumento em três unidades durante o primeiro período (1975-79), tem visto o seu peso percentual oscilar entre os 4 e os 4.2%.

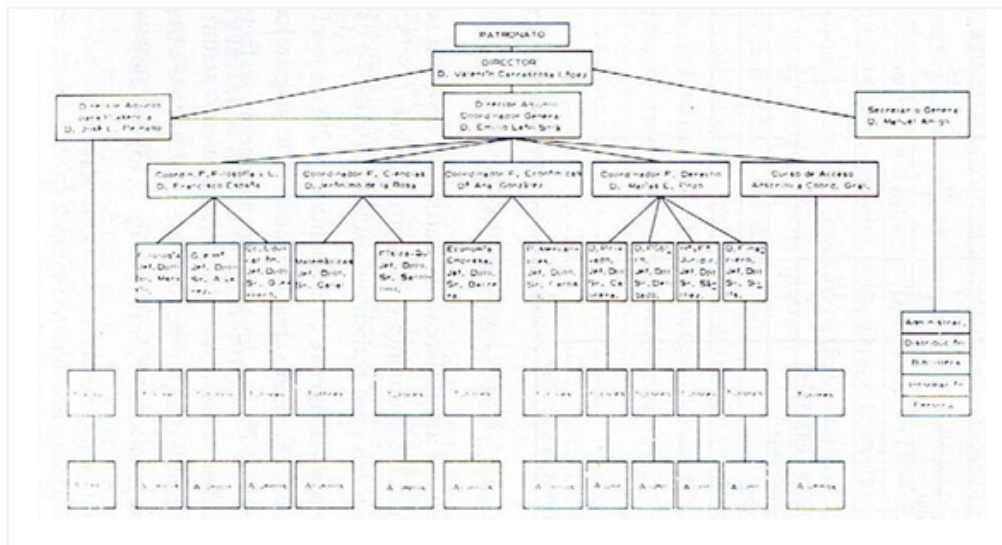
c) O **peçoal dirigente** correspondia a 4.2% do total dos efectivos de 1990, tendo crescido menos que proporcionalmente a partir de 1979. Isto deve-se, provavelmente, ao facto de grande parte das necessidades de enquadramento serem garantidas por professores, como se pode concluir da observação do organigrama de 1978/79 (Fig. 4.13)⁷³⁴. Nele é evidente que **grande parte do enquadramento é feito por professores**, reproduzindo-se o modelo organizacional da própria UNED estruturado por Faculdades e Departamentos. A excepção é a figura do Secretário Geral, encarregado de coordenar todos os aspectos não docentes da vida do Centro.

QUADRO 4.11 – Recursos humanos do CRE

	1975	78/79	85/86	89/90
Total	37	70	99	143
Pessoal Dirigente	2	7	6	6
Pessoal Docente	34	60	89	131
1. Direito	5	9	14	18
2. Letras	11	17	14	-
3. CCEconómicas e Empresariais	4	15	12	14
4. Ciências e Engenharia	7	10	4	6
5. Curso de acesso	7	9	9	31
6. Geogr/História	-	-	-	18
7. Filologia	-	-	-	7
8. C. Educação	-	-	-	16
9. Psicologia	-	-	-	10
10. Filosofia	-	-	-	6
11. C. Pol. e Soc	-	-	-	5
Pessoal administrativo e auxiliar	1	3	4	6

Fontes: Memórias respectivas

⁷³⁴ Dos elementos a que tive acesso, só na memória do primeiro quinquénio encontrei o organigrama que se reproduz (pag. 14). Deste modo, não foi possível saber se ocorreram mudanças organizacionais significativas ao longo destes 15 anos.



Fonte: Memoria de los cursos 1977/78 y 1978/79, op. cit., pag. 14.

FIGURA 4.13 – Organigrama do Centro Regional da Estremadura no ano de 1978/79

4.2. LIGAÇÕES COM A SEDE DA UNED

O CRE goza de bastante autonomia quer administrativa quer financeira. Do ponto de vista académico, tal como os outros *centros asociados*, depende das directrizes científicas da Sede em três áreas distintas:

- no que respeita aos **conteúdos das disciplinas formais**,
- no que concerne à **selecção de pessoal docente**, e
- no que tem a ver com o **processo de avaliação sumativa** dos estudantes.

Este modelo, ainda bastante centralizado, apresenta algumas facetas bastante positivas: o facto de ser um modelo nacional, tem a evidente vantagem de **ser mais económico e de conter linhas directrizes comuns** para todos os centros que reflectem a experiência de todos. Por outro lado, a centralização do processo de avaliação confere uma **grande objectividade** ao sistema o que, como adiante veremos, se reflecte na sua **imagem de idoneidade académica**.

Três inconvenientes, no entanto, se perfilam:

- por um lado, é difícil de entender para muita gente um modelo académico centralizado em Madrid, no actual **contexto de descentralização regional das universidades**;
- por outro, **nem sempre se observa uma correcta adaptação desta oferta centralizada às realidades locais**;

- finalmente, a centralização existente provoca bastante **mal-estar entre os tutores que se sentem remetidos para figuras de segundo plano**, apesar do seu papel ser reconhecido como fundamental. Prova disso foram os 42% de inquiridos que se queixaram de falta de consideração pelo trabalho tutorial, por parte dos professores da Sede Central⁷³⁵.

No entender do director, os programas formais deveriam continuar a ser centralizados no que respeita a cadeiras obrigatórias devendo no entanto descentralizar-se, não só todo o conjunto de programas não formais, mas também algumas cadeiras de opção que decerto enriqueceriam os currículos académicos⁷³⁶.

4.3. FINANCIAMENTO

No quadro 4.12 registam-se as verbas que foram afectadas para o financiamento do Centro em quatro anos de referência.

QUADRO 4.12 – Verbas afectas ao Centro Regional da Estremadura (Arredondadas)

	1976	1979	1985	1989
	(Unidade: Milhar de pesetas)			
Total	2138	6857	30561	48509
N.º de contrib	9	14	3	4
UNED (SEDE)			10561	27020
J. ESTREMADURA			10000	15000
D. BADAJOZ		3500	10000	5489
D. CÁCERES		250		
CAJA BADAJOZ		1000		1000
CAJA PLASENCIA		600		
CAJA CÁCERES		150		
PATRONATO	1900			
CORCHERA ESTR	200			
BANCO ESTREM	25			
INTERESSES BANC	13	12		
AYUNTAM. MERIDA		1000		
C. N. VALDECABALLEROS		250		
OUTROS		95		

Fontes: Memórias respectivas

⁷³⁵ Aretio, L.G., “UNED extremeña, una eficacia probada”, CRE/UNED, Badajoz, s/d., pag. 23.

⁷³⁶ Eis alguns exemplos de cadeiras de opção referidas na entrevista: Línguas regionais, como o galego, o catalão ou o basco; língua e cultura portuguesa, para os centros de regiões fronteiriças como Mérida; cultura romana, no centro de Mérida. Existe uma ampla reflexão sobre o enriquecimento e dignificação da função tutorial, que parece ser, actualmente, uma das questões-chave debatidas no seio da UNED. Vide, por exemplo: Aretio, L.G., “Eficacia de la UNED en Estremadura”, CRE/UNED, Badajoz, 1987; Guillamón, A., *El futuro del tutor en la UNED*, in A distancia, n.º 4, UNED, Madrid, 1984.

Neste quadro, observam-se algumas tendências interessantes: em primeiro lugar, é notório o aumento de despesas em termos absolutos que, de pouco mais de dois milhões de pesetas em 1976, registava em 1989 mais de quarenta e oito milhões. Este aumento por 22 das verbas dispendidas, poderia levar a crer que o CRE havia reduzido drasticamente a sua eficiência, uma vez que o número de estudantes matriculados aumentou apenas seis vezes.

Todavia tal raciocínio é enganador por dois motivos:

- primeiro, porque o indicador correcto para se obter uma ideia sobre o custo per capita não seria o “número de estudantes matriculados” mas o “número de inscrições”, uma vez que, como vimos, um estudante em ensino a distância tem tendência a matricular-se num número de cadeiras singulares variado consoante as suas disponibilidades. É a inscrição e não a matrícula que retrata o «input» real que exige «outputs» académicos, técnicos e administrativos adequados, e não a matrícula, cujos «outputs» são **variados**⁷³⁷;
- em segundo lugar, porque **a oferta do CRE não se circunscreve aos cursos formais**, como acima referimos. E pelos dados que obtivemos, o CRE ao longo da sua existência mais do que decuplicou a oferta de cursos não formais (de 26 em 1975 para 267 em 1989) contando actualmente, como acima referi, com uma população-cliente de cursos não formais de cerca de dez mil pessoas/ano.

Se comparássemos o total de inscrições (formais e não formais), em 1976 e 1989 com as respectivas despesas, provavelmente concluiríamos que teria havido uma redução de despesas per capita⁷³⁸.

Outro aspecto curioso que o quadro 4.12 regista é a **redução do número de contribuintes**, apesar do substancial aumento de verbas: da pulverização de fontes de financiamento iniciais, o sistema de financiamento parece ter evoluído no sentido da assumpção dessas responsabilidades por apenas quatro organismos:

- pela UNED central, que regista uma substancial contribuição o que, de acordo com os dados obtidos e acima referidos, não é vulgar acontecer nesta percentagem (55%);
- pela Junta de Estremadura;
- pela Deputación de Badajoz; e
- pela Caja de Ahorros de Badajoz.

⁷³⁷ Uma matrícula tanto pode desencadear a inscrição numa disciplina como em várias, obrigando o sistema a diferentes esforços de resposta consoante o caso.

⁷³⁸ Digo “provavelmente” porque infelizmente não encontrei dados disponíveis que me permitissem calcular o número de inscrições formais e não formais. Dada a lateralidade da questão relativamente ao objecto de estudo, não me pareceu fundamental pedir para consultar a documentação directa que me permitiria tal cálculo.

O acréscimo de verbas afectas ao CRE, por parte daqueles organismos, parece demonstrar que não têm quaisquer dúvidas sobre a utilidade social e económica do centro e sobre o facto de ele constituir um investimento altamente rentável para a região.

Aliás esta percepção institucional está claramente confirmada por investigações recentes.

Fazendo uma análise comparativa dos custos do Centro Regional da Extremadura da UNED com os da Universidade presencial da Região, Aretio, por exemplo, afirma que

(...) “Los costes efectivamente, restan más reducidos que los de la Universidad convencional. Mientras que en la UNED extremeña cuesta al Estado y instituciones patrocinadoras 13.078 ptas. - de 1984 - la matrícula en cada asignatura, en la Universidad de Extremadura, este concepto asciende a 35.929 ptas. Si la consideración se hace en coste por alumno, la diferencia es aún mayor. En la UNED extremeña el alumno/curso sale por 49.696 ptas. y en la Universidad convencional de Extremadura por 179.645 ptas. (...) Un licenciado en la UNED de Mérida cuesta 1.080.348 ptas (...) mientras que en la Universidad de Extremadura sale por 1.796.450 ptas”⁷³⁹.

Se a relação observada por Aretio em 1984 se mantiver, a comparação dos dois organismos não deixa lugar a dúvidas: **o sistema de ensino a distância do CRE é claramente mais barato que o sistema presencial estremenho uma vez que cada matrícula custa 36.4% do custo presencial, cada “curso” per cap. custa 27.7% e cada licenciado custa 60.1%**

5. EFICÁCIA DA UNED COMO INSTRUMENTO DE DESENVOLVIMENTO DOS RECURSOS HUMANOS DA REGIÃO DA ESTREMADURA

5.1. O CENTRO REGIONAL DA ESTREMADURA E A REGIÃO

Como acima se disse, desde o seu nascimento o centro de Mérida assumiu-se como **centro de dinamização cultural** local, dando uma muito grande importância às iniciativas de natureza não formal.

⁷³⁹ Aretio, L.G., “UNED extremeña, una eficacia probada”, CRE/UNED, Badajoz, s/d., pag. 17.

De acordo com o seu director, esta estratégia veio a revelar-se como a sua principal força. No seguimento desta constatação, o centro de Mérida tem vindo a aprofundar esta linha de actuação, procurando desenvolvê-la.

Uma segunda linha de actuação tem a ver com o **estreitamento dos laços entre a UNED e outras instituições de ensino superior**. Exemplo deste aprofundamento, é a intenção de propor à UNED de Madrid e à Universidade Aberta de Portugal que passem a utilizar Mérida com local privilegiado para os encontros bilaterais, dado encontrar-se geograficamente equidistante das duas capitais.

Uma ideia que tem vindo a cristalizar-se como estratégia, é a criação nesta cidade - que foi a antiga capital da Lusitânia - de um **Centro de Estudos Luso-Espanhóis**. Esta ideia já serviu, aliás, para a realização de três encontros luso-espanhóis⁷⁴⁰ e para a publicação de trabalhos de grande interesse científico neste domínio⁷⁴¹.

Presentemente apenas falta a institucionalização de tal centro sob a forma de protocolo. Segundo opinião do director do CRE, esta estratégia poderá ser futuramente desenvolvida através da promoção de encontros trilaterais entre Espanha, Portugal e América Latina, entre os dois países ibéricos e países africanos de expressão portuguesa ou espanhola ou, ainda, em que o terceiro parceiro pertença ao espaço europeu, a fim de se estudarem problemas comuns a esses espaços culturais.

5.2. OS LICENCIADOS ESTREMENHOS

Uma visão geral

No ano de 1990/91 licenciaram-se no CRE para cima de 100 alunos, que parecem ter boas hipóteses no mercado de trabalho. Segundo o Prof. Carrascosa, esta posição relativamente confortável com que os diplomados da UNED encetam um novo ciclo profissional, foi conquistada através do trabalho desenvolvido desde o nascimento do CRE.

Inicialmente, como acima foi referido, **havia-se registado alguma desconfiança**, associada à ideia de que o “ensino por correspondência” não poderia preparar convenientemente a um nível superior. **Hoje a situação é bem diferente**, devido a dois distintos factores que se interligaram:

– em primeiro lugar, à medida que os anos foram passando, **a UNED foi criando**

⁷⁴⁰ Os resultados desses encontros foram todos publicados: “Espanña, Portugal y a OTAN”, CRE/UNED, Mérida, 1989; “Portugal y España en el cambio político (1958/78)”, CRE/UNED, Mérida, 1990; e “Portugal España y Europa. Cien años de desafío (1890-1990)”, CRE/UNED, Mérida, 1991.

⁷⁴¹ Cfr. por exemplo Gómez, H. de la T. “La Relación Peninsular en la antecámara de la Guerra Civil de España (1931-1936)”, CRE/UNED, Mérida, s/d.

uma imagem de exigência nos seus programas e no seu sistema de avaliação que lhe conferiu credibilidade;

- por outro lado, à medida que o centro foi produzindo licenciados e que **estes davam boas provas da sua formação**, a imagem no mercado de trabalho foi melhorando progressivamente.

Para além de uma **preparação sólida**, grande parte daqueles licenciados revelaram uma **maturidade acima da média dos recém-licenciados de outras universidades devido por um lado, ao regime de auto-aprendizagem em circunstâncias económicas e familiares difíceis e, por outro, ao facto de serem de idade mais avançada**, integrando os conhecimentos adquiridos na UNED na sua experiência pessoal.

Devido a estes factos, diversos ex-alunos da UNED ocupam actualmente lugares de destaque em organizações da região quer públicas quer privadas⁷⁴².

Dado o indiscutível êxito obtido pelos licenciados do CRE na região, é importante conhecermos melhor as suas características. É o que se fará de seguida, a partir dos dados colhidos por Lorenzo Garcia Aretio, também ele um ex-aluno do Centro Regional da Extremadura e hoje professor da UNED⁷⁴³.

Um retrato robot

Em traços genéricos, aquele investigador escrevia em 1985 que podíamos caracterizar o licenciado extremeño da UNED com os seguintes traços: tratava-se de **“un hombre - 90.5% - de más de 30 años - 78.5% - casado - 86.9% - con hijos - 78.6%. Y de los casados con hijos, el 75.7% tiene dos o tres. Buena parte de ellos - el 40.5% - procedían de Magisterio”**⁷⁴⁴.

É curioso notar que os dados que atrás indiquei para o corpo discente do CRE, datados de 1989/90, apontam **claras tendências para a alteração daquele retrato robot**:

- em primeiro lugar, observámos que a taxa de feminização tem vindo a aumentar de forma sistemática, apresentando em 1990 valores da ordem dos 47%. Ainda que saibamos que a taxa de sucesso do sector feminino é inferior à do masculino,

⁷⁴² Eis alguns exemplos referidos pelo Prof. Carrascosa López: Directora do Departamento de Estatística da Universidade de Salamanca, Directores Gerais das Caixas de Aforros, da Extremadura e de Badajoz, Conselheiro da Presidência da Junta da Extremadura, a Conselheira de Turismo.

⁷⁴³ Utilizei, para os pontos que se seguem, os seguintes trabalhos daquele investigador:
– “Licenciados extremeños de la UNED”, (Memoria de Licenciatura) CRE/UNED, Badajoz, 1985.
– “Eficacia de la UNED en Extremadura”, CRE/UNED, Badajoz, 1987.
– “UNED extremeña, una eficacia probada”, CRE/UNED, Badajoz, s/d.
– “Educación superior a distancia, analisis de su eficacia”, CRE/UNED, Mérida, 1986.

⁷⁴⁴ Aretio, L., “Licenciados extremeños ...”, op. cit., pag. 64.

em virtude de um maior número de abandonos, conforme Aretio muito bem prova⁷⁴⁵, tudo leva a crer que a **tendência a médio prazo será para um aumento sistemático de licenciadas**;

- ligado a esta tendência, está sem dúvida, o facto de a massa estudiantil feminina ser substancialmente mais nova que há uns anos atrás. Se, por um lado, contribuiu para o **rejuvenescimento do corpo discente em geral** (de 1975 para 1990 o grupo dos 20 aos 30 anos cresceu 8.6% enquanto que o grupo dos 31 aos 40 anos decresceu 0.9%), por outro trata-se de um grupo com menores compromissos familiares o que levanta a hipótese da redução de abandonos e consequente aumento de licenciadas;
- também relativamente ao **estado civil**, parece estarmos em presença de uma alteração significativa. Com efeito, de 1985 para 1990, observou-se uma **redução do número de casados em 7.9% e um aumento dos solteiros em 7.4%**. Esta alteração do corpo discente em apenas cinco anos, leva a crer que as características dos licenciados também se estarão a modificar, ainda que eventualmente a um ritmo inferior;
- finalmente, parece que a **origem** dos estudantes também se alterou substancialmente nestes cinco anos. Enquanto que os estudantes possuidores de graus médios reduziram em 15% o seu peso no total do corpo discente, os unicamente estudantes aumentaram em 10% e os trabalhadores que se integram na categoria de quadros intermédios cresceram 7%.

Todas estas alterações fazem supor duas tendências dos futuros licenciados do Centro Regional da Estremadura:

- **tendência para a aproximação das características dos licenciados das universidades presenciais**;
- **tendência para manter os seus fins de universidade social, não tanto em termos de complemento de habilitações mas sobretudo dando resposta a populações com menor instrução**⁷⁴⁶.

Não poderia terminar estas primeiras observações sem uma nota de prudência uma vez que, como refere Aretio, “(...)los porcentajes medios de matriculados en Mérida, no se ajustan adecuadamente a los porcentajes medios de licenciados en cada carrera”⁷⁴⁷.

⁷⁴⁵ *Idem*, pag. 51 e sgs.

⁷⁴⁶ Um outro dado que parece fortalecer esta hipótese é a tendência que se tem verificado para o aumento dos inscritos no curso de acesso para maiores de 25 anos: De 11.7% em 1975 e 16.17% em 1985, subiu para 17.56% em 1990.

⁷⁴⁷ *Idem*, pag. 50.

Todavia, julgo que as alterações do corpo discente provocarão, ainda que de modo mais suave, as modificações referidas nas características dos licenciados.

Tipo de licenciatura

Até 1983, os cursos com mais licenciados eram os de Direito com cerca de 1/3 de todos os licenciados (32%), Filosofia e Ciências de Educação com pouco menos de 1/4 (24%), Geografia e História com perto de 1/5 (18%) e Ciências Empresariais com 11%. Os licenciados com estas quatro formações correspondiam a 85% do total de licenciados. Mais ou menos no mesmo período, o total de licenciados nesses cursos, em toda a UNED, correspondia a 79% mas distribuídos de diferente forma: 47% para os licenciados em Direito, 17% em Filosofia e C. de Educação, 11% em Geografia e História e apenas 4% em C. Empresariais. **Estes números, parecem confirmar a apetência inicial do CRE para responder às necessidades de complemento de habilitações, observadas por Aretio.**

Origem socioeconómica

Continuando a seguir aquele autor, conclui-se que o grupo dos licenciados estremeños sofreu um processo de mobilidade social ascendente muito acentuada. Indicador claro disso é o nível de instrução dos pais que, em 71.4% dos casos não havia excedido a instrução primária e em 19% nem sequer a havia completado.

Apesar desta mobilidade não se haver devido ao CRE, uma vez que quando se inscreveram já dispunham de uma posição social muito superior à de seus pais, **a sua passagem pelo Centro veio consolidar o seu status profissional através da legitimação académica, acelerando-a**⁷⁴⁸.

5.3. EFICÁCIA DA UNED NA ESTREMADURA

Duração dos estudos

Um dos indicadores que revela a eficácia académica de um dado subsistema educativo é a **duração média dos estudos**. No ensino a distância há, no entanto, que o utilizar com algum cuidado, uma vez que uma parte da população discente já possui habilitações superiores quando ingressa na Universidade. Neste contexto, para analisar este indicador, L. Aretio considerou dois grupos distintos:

- os **licenciados regulares**, i.é, aqueles que fizeram todo o currículo académico na UNED;
- os **licenciados especiais**, ou seja, os que se licenciaram através do complemento de habilitações.

⁷⁴⁸ *Idem*, pags. 58 e sgs.

Relativamente aos primeiros, aquele autor calculou em 6.57 o número de anos que demoraram a concluir os seus cursos, variando esta duração entre 5.5 anos - para as Ciências Empresariais - 7.13 anos para as Ciências de Educação.

Os licenciados especiais, por seu turno, demoram muito menos tempo a concluir os seus estudos: Com efeito a média de duração é de 3.19 anos, variando entre os três e os quatro anos.

Fixação de quadros

Um dos principais problemas da região da Estremadura é a **emigração**. Por esse facto, perguntei ao director do Centro se, em sua opinião, a actividade da UNED na Estremadura contribuiria como refreadora da fuga de quadros da região. Não podendo dar uma resposta conclusiva a esta questão referiu-me, todavia, que se poderia afirmar com segurança que **a UNED contribuiu para consolidar os quadros no interior das organizações a que pertenciam antes de iniciarem os cursos**⁷⁴⁹.

Os estudos de Aretio, por outro lado, revelam-nos alguns elementos interessantes sobre esta questão:

- 84.5% dos licenciados pelo CRE nasceu nas províncias estremenhãs;
- 90.4%, residia na região enquanto estudava;
- 91.6%, lá residia na altura do inquérito;
- finalmente, apenas 18% dos inquiridos revelou expectativas de vir a viver fora da região⁷⁵⁰.

Estes indicadores levam a crer que, efectivamente, o CRE tem contribuído para a fixação dos seus ex-alunos neste território tão carente de quadros.

Imagem do Centro na região

De acordo com o que acima se referiu, o centro regional da Estremadura goza de **grande popularidade**, em virtude de ter conquistado uma **imagem de grande utilidade social**.

Esta popularidade deve-se sobretudo ao seu **programa de cursos não formais, sistematicamente referidos pelos meios de comunicação social da região**, nomeadamente a imprensa e da rádio local: segundo o seu director, raro é o dia em que os meios de comunicação não noticiam uma nova iniciativa do centro

⁷⁴⁹ Os estudantes-trabalhadores da UNED, sendo adultos quando iniciam a sua licenciatura, têm "âncoras familiares e profissionais" na região. Foi o caso, por exemplo, dos presidentes das caixas de Aforros da Estremadura e de Badajoz, anteriormente empregados daquelas organizações.

⁷⁵⁰ Aretio, *op. cit.*, pp. 63 e 110.

regional⁷⁵¹.

Alguns desses cursos, são leccionados noutras instituições, através de acordos bilaterais. Um exemplo disso são os que têm ocorrido no Museu Nacional de Arte Romana, o mais rico da península, onde os formandos podem ao vivo, estudar a cultura romana, com orientação de especialistas locais.

Outro elemento que tem contribuído decisivamente para a boa imagem do CRE, é o elevado grau de satisfação dos seus estudantes e tutores que se têm assumido como os seus principais embaixadores⁷⁵².

5.4. SÍNTESE

A criação do Centro Regional da Estremadura (o nono centro a nascer) deveu-se à necessidade de ampliar a oferta universitária da região quer em leque de licenciaturas quer em alternativas para cidadãos que de outra maneira não teriam possibilidade de fazer os seus estudos ou de os completar.

A sua localização revelou-se uma decisão estratégica de grande alcance por razões de natureza geográfica, económica, social e cultural.

A estrutura da procura, sofreu profundas alterações nos últimos anos, sobretudo nos seguintes aspectos:

- **a procura global cresceu seis vezes** em quinze anos, podendo distinguir-se **três fases de cinco anos**, correspondendo a um período de **arranque**, seguido de um de **consolidação** e de um terceiro de franca **expansão**;
- do ponto de vista espacial a evolução foi no sentido da **diversificação dos locais de residência dos estudantes**, que aumentaram de 127 para 220 (+ 73%), observando-se que, em 1990, mais de 4/5 do corpo discente vivia fora da cidade de Mérida e, quase 1/4, a mais de 70 quilómetros de distância;
- o corpo discente tem vindo, ao longo destes quinze anos, a **rejuvenescer** significativamente, mantendo, todavia, um **contingente apreciável de alunos entre os trinta e os quarenta anos**;
- a taxa de feminização cruzada com a idade, leva a crer que **a estrutura discente terá um peso cada vez maior de elementos do sexo feminino**, para quem a UNED é uma oportunidade adicional de continuação dos estudos; no entanto, essa mesma estrutura etária, faz-nos levantar a **hipótese de que a taxa**

⁷⁵¹ Para isto muito deve ter contribuído o próprio Prof. Carrascosa López, que me referiu estar pessoalmente muito motivado pela actividade jornalística que ele próprio exerce.

⁷⁵² Cfr. Aretio (1985), *op. cit.*, pp. 149 a 163 e Aretio (1987), *op. cit.*, 183 a 189.

de abandonos do grupo feminino tenda a diminuir, em virtude de cada vez mais, este ser composto por raparigas solteiras, estudando a tempo inteiro, com menos compromissos familiares que as estudantes trabalhadoras que as antecederam;

- o **estado civil** confirma esta hipótese, uma vez que se tem verificado um **aumento significativo de estudantes solteiros** e uma redução dos casados, se bem que estes últimos correspondam ainda a 38% dos estudantes;
- o **modo de acesso**, revela que o **Centro Regional da Estremadura está a responder com grande vigor a necessidades sentidas pela população da região**: por um lado, àqueles que não têm habilitações habituais para ingressar na Universidade (16 a 21% nos últimos cinco anos); por outro, aos portadores de habilitações de grau médio ou superior que as desejam complementar;
- as **características da matrícula**, revelam um comportamento de estudantes-trabalhadores mesmo daqueles que o não são, **fazendo levantar a hipótese do peso socializador desse grupo estudantil relativamente aos mais jovens**;
- os cursos mais procurados são os de **Direito, Psicologia, e Ciências de Educação, bem como o de acesso para maiores de 25 anos**; de registar igualmente, o crescimento extraordinário, em termos relativos, do curso de **Ciências Empresariais**;
- a observação da **proveniência profissional dos estudantes**, leva a crer que o CRE está a dar uma **valiosa contribuição para o desenvolvimento dos recursos humanos do aparelho de Estado**, dentro da região;
- a sua **categoria profissional**, faz levantar a hipótese do **crescente interesse por parte de estudantes-trabalhadores com menores habilitações iniciais** e, confirmar a **tendência para um acréscimo da procura das camadas mais jovens**.

Dos indicadores referidos, parece podermos concluir que **a procura, revela duas significativas tendências**: uma, para o CRE da UNED se assumir como uma **alternativa às universidades presenciais**; outra, para **aprofundar a sua vocação social** de universidade para os trabalhadores.

Estas duas tendências, longe de se contradizerem, parece terem um **significativo efeito sinérgico a partir da convivência de duas distintas gerações apostadas num mesmo projecto**.

A estrutura da oferta tem vindo a alargar-se e a complexificar-se:

- o **apoio tutorial** tem vindo a crescer com as solicitações dos estudantes, **não sendo claro se** este crescimento de oferta é consequência ou causa do aumento da procura **estudantil**;

- **o número de espécies bibliográficas** tem tido um crescimento progressivo alcançando, em 1989, cerca de 12 mil volumes;
- **o número, de módulos não formais, de grandes realizações e de trabalhos publicados**, tem aumentado significativamente, constituindo um dos principais pilares de legitimação do Centro Regional da Estremadura na região.

Em suma, as características da oferta do CRE, tendem a posicioná-lo como uma instituição indispensável ao desenvolvimento dos recursos humanos da região, quer numa vertente meramente académica quer numa perspectiva de formação contínua (profissional e cívica).

A **organização e funcionamento** do CRE, por seu turno, revelam:

- uma **economia de escala**, nos recursos humanos afectos, uma vez que cresceram 3.9 vezes enquanto que o corpo discente cresceu 6 vezes;
- um **modelo de ligação com a sede da UNED** revelando diversos **pontos fortes**, mas também algumas **fragilidades**, que parecem carecer de reformulação;
- um **financiamento crescente mas altamente eficiente**, uma vez que, atingindo as mesmas metas académicas da Universidade da Estremadura (presencial) é muito mais barato.

Em termos globais, pelos dados observados parece poder-se concluir:

- 1.º** que o CRE, tendo desde sempre seguido uma estratégia de se assumir como **centro de dinamização cultural da Região da Estremadura**, foi **extremamente eficaz** neste desígnio, transcendendo-o mesmo, no sentido de alargar a sua actividade a outras regiões e mesmo a outros países;
- 2.º** que **os licenciados** estremenhos constituem uma força progressivamente maior, com uma **imagem de grande maturidade e competência profissional**;
- 3.º** que os futuros licenciados do CRE, provavelmente serão sobretudo de **três grupos**:
 - um, mais jovem, **semelhante** nas suas características etárias, **aos estudantes da universidades presenciais**;
 - outro, mais velho, de **indivíduos provenientes de faixas com menor instrução** que se promoveram;
 - um terceiro, de **pessoas que decidiram complementar as suas habilitações** de grau médio ou mesmo superior.
- 4.º** que o CRE tem **contribuído de forma significativa para fixar quadros** na região;

5.º que a imagem do CRE na Região da Estremadura é altamente favorável, devido à sua estratégia de oferta.

Resumindo, tudo leva a crer que os efeitos do ensino a distância nos recursos humanos da Região da Estremadura têm sido altamente positivos, desempenhando o CRE um papel de centro de dinamização cultural e de acelerador de desenvolvimento local e regional.

CAPÍTULO 5

O ENSINO SUPERIOR A DISTÂNCIA NA GALIZA

SUMÁRIO

1. O CONTEXTO

- 1.1. A REGIÃO DA GALIZA E AS SUAS QUATRO PROVÍNCIAS (Localização. Clima)
- 1.2. ASPECTOS DEMOGRÁFICOS (Evolução global da população. Dispersão espacial da população. Mobilidade da população)
- 1.3. ASPECTOS ECONÓMICOS (Aspectos gerais. Distribuição sectorial. A questão do desemprego)
- 1.4. A EDUCAÇÃO (Situação global. O ensino superior)

2. O CENTRO REGIONAL DE PONTEVEDRA

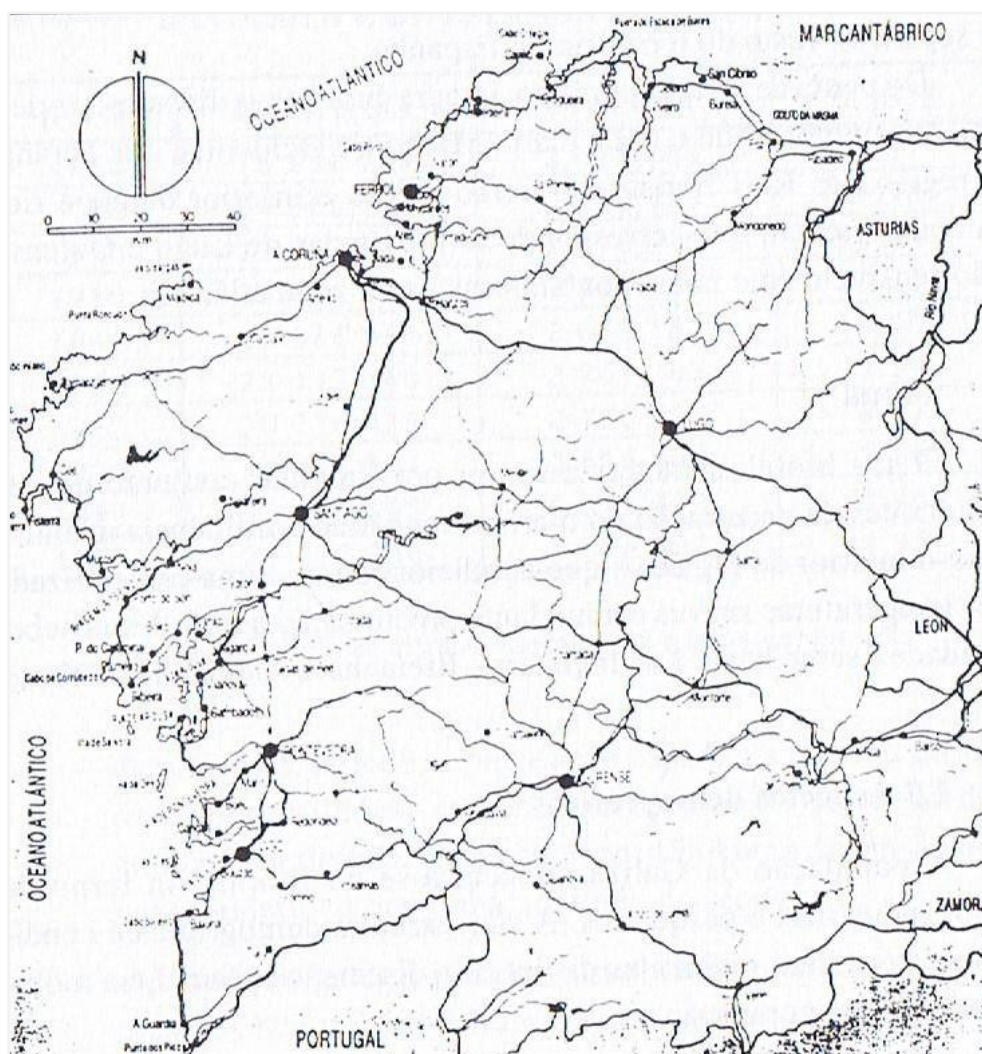
- 2.1. CRIAÇÃO DO CENTRO E IMPLANTAÇÃO LOCAL (O patronato. Instalações. Dificuldades iniciais)
- 2.2. CARACTERIZAÇÃO E EVOLUÇÃO DA PROCURA (Evolução global. Distribuição por sexos e estrutura etária. Modo de ingresso. Licenciatura procurada)
- 2.3. CARACTERIZAÇÃO E EVOLUÇÃO DA OFERTA (Cursos formais. Cursos não formais. Cursos abertos. Materiais educativos. Bolsas de investigação. Outros serviços)
- 2.4. ORGANIZAÇÃO E FUNCIONAMENTO (Recursos humanos. Claustro. Exames. Um foco de tensão. Taxa de sucesso. Financiamento. Contactos com a sede da UNED)
- 2.5. O CENTRO REGIONAL DE PONTEVEDRA E A REGIÃO (Imagem local. O CRP e o poder regional e local. O CRP e a Universidade de Santiago. Desafios e estratégias. Conclusão)

3. O CENTRO ASOCIADO DE LA CORUÑA

- 3.1. CRIAÇÃO DO CENTRO E IMPLANTAÇÃO LOCAL (Dificuldades iniciais e posteriores no funcionamento do centro)
- 3.2. CARACTERIZAÇÃO E EVOLUÇÃO DA PROCURA (Evolução global. Distribuição por sexos. Distribuição etária. Modo de ingresso. Licenciatura procurada)
- 3.3. CARACTERIZAÇÃO E EVOLUÇÃO DA OFERTA (Cursos formais. Módulos não formais. Biblioteca. Revista. Estágios)
- 3.4. ORGANIZAÇÃO E FUNCIONAMENTO DO CENTRO ASOCIADO (Calendário. Relações com a sede da UNED. Recursos humanos. Financiamento. Principais desafios. Estratégias que se desenham)
- 3.5. O CENTRO ASOCIADO DE LA CORUÑA E A REGIÃO (Imagem geral. Imagem do licenciado. Contribuição do centro para o desenvolvimento da província e da região. Fixação e qualificação de quadros locais. Resposta a problemas sociais concretos)

4. SÍNTESE

1. O CONTEXTO



Fonte: "Galicia en cifras", pag. 19.⁷⁵³

FIGURA 5.1 – A Região da Galiza

1.1. A REGIÃO DA GALIZA E AS SUAS QUATRO PROVÍNCIAS

Localização

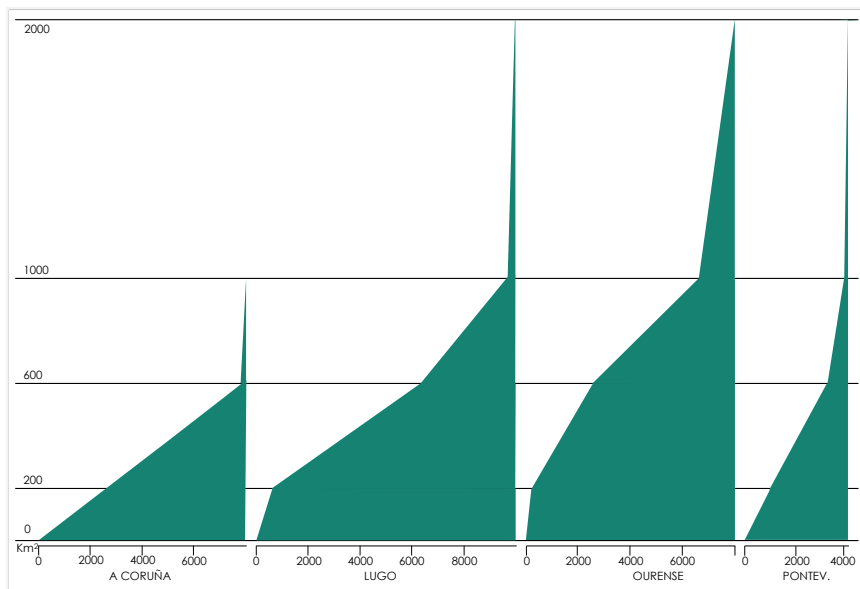
A região autónoma da Galiza, integra as províncias de La Coruña, Pontevedra, Lugo e Ourense. Situa-se na zona Noroeste da Península Ibérica formando um pentágono irregular, com uma superfície de 29 434 Km² o que corresponde a 5.8% do território do país⁷⁵⁴, delimitado a Norte e a Oeste pelo Oceano Atlântico, a Sul pelo rio Minho e a Oriente por uma cadeia montanhosa de formação muito antiga que a separa do resto do território de Espanha.

⁷⁵³ Centro de Información Estadística - *Galicia en cifras*, ed. Consellaria de Economía e Facenda - Xunta de Galicia, Santiago, 1986, pag. 19.

⁷⁵⁴ Iribarne, Manuel Fraga - *Galicia in the context of the european regions*, XG, Santiago de Compostela, 1991.

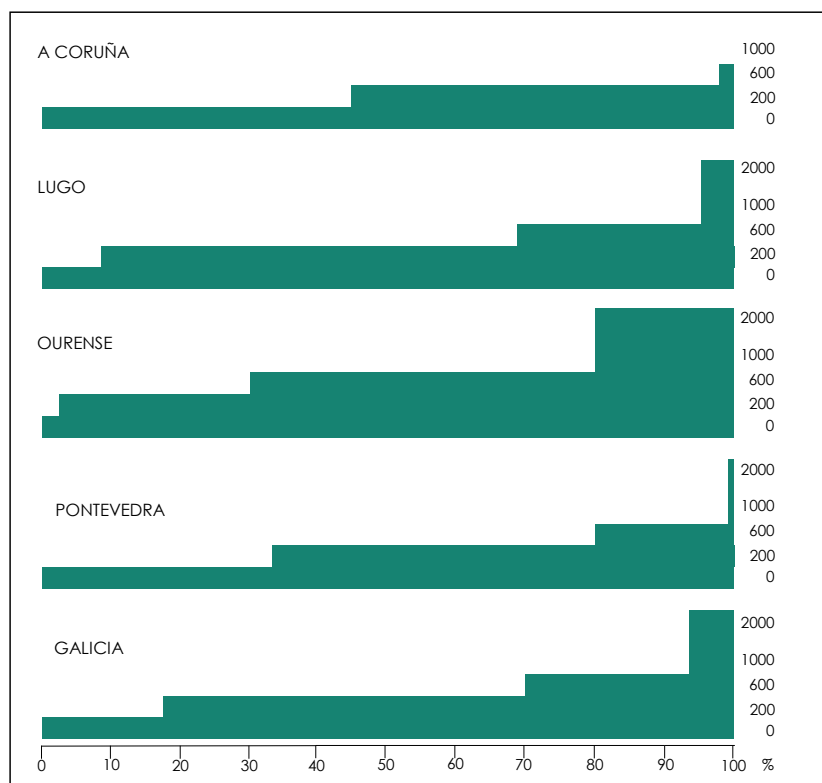
Do ponto de vista geográfico, integra duas zonas distintas: a oriental, que compreende o NE e o alto Minho e a Ocidental, que abrange a região das Rías Baixas e o curso médio e inferior daquele rio⁷⁵⁵.

A zona oriental, que corresponde às províncias de Lugo e Ourense, são sensivelmente mais montanhosas que a zona atlântica:



Fonte: “Galicia en cifras”, *idem*, pag. 17.

FIGURA 5.2 – Extensão superficial por zonas altimétricas



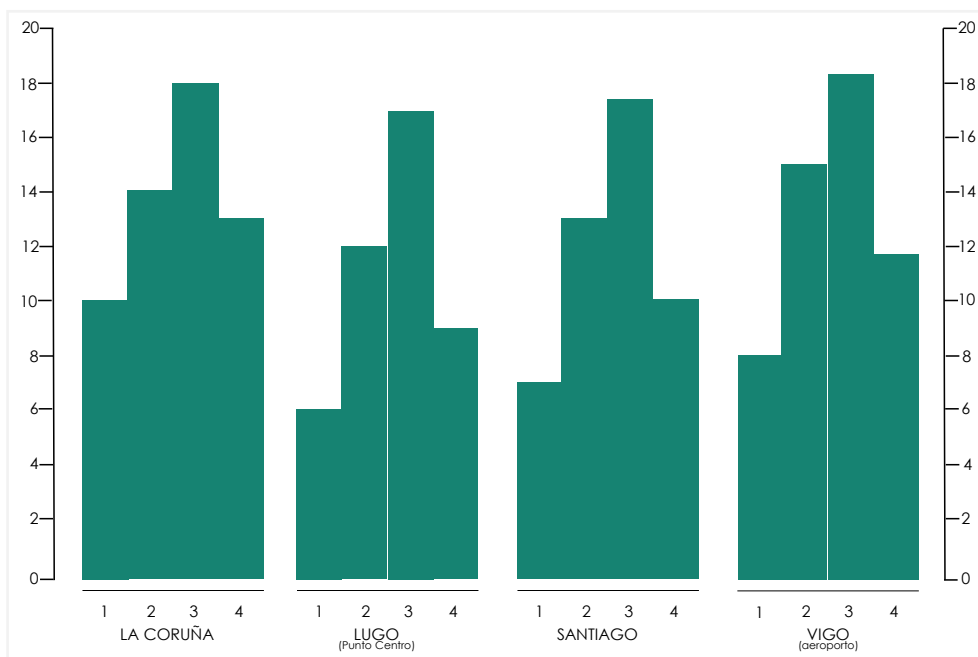
Fonte: “Galicia en cifras”, *idem*, pag. 17.

FIGURA 5.3 – Percentagem da superfície por zonas altimétricas

⁷⁵⁵ Pedrayo, Ramón Otero - *Guía de Galicia*, ed. Galaxia, Vigo, 1991.

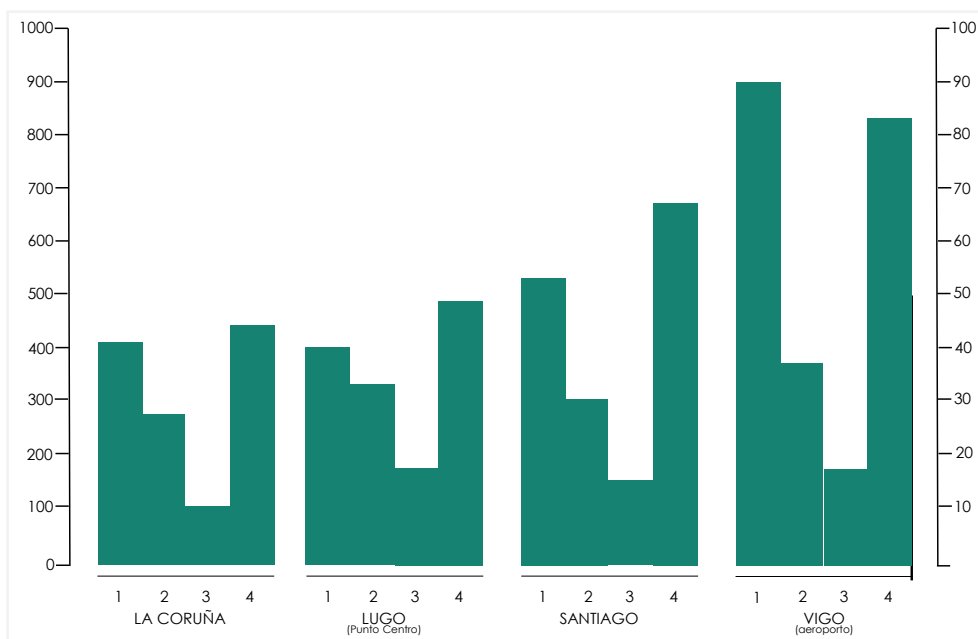
Clima

O seu litoral, caracteriza-se por um irregular conjunto de rias resultantes da penetração do mar, prolongando a influência atlântica para o interior da região, o que condicionou um clima caracterizado por temperaturas suaves (fig. 5.4) e abundante precipitação anual (fig. 5.5). A sua nebulosidade é semelhante à da Inglaterra, Bretanha, e Alemanha do Norte⁷⁵⁶.



Fonte: “Galicia en cifras”, *idem*, pag. 18.

FIGURA 5.4 – Temperatura média (em graus centígrafos) por trimestre, 1984



Fonte: “Galicia en cifras”, *idem*, pag. 18.

FIGURA 5.5 – Precipitação total (em milímetros) por trimestre, 1984

⁷⁵⁶ Pedrayo, *op. cit.*, pag. 59.

1.2. ASPECTOS DEMOGRÁFICOS

A população da Galiza concentra-se no litoral, em torno de pólos industriais e pesqueiros. A sua estrutura demográfica é condicionada por duas realidades distintas: a dispersão espacial e a mobilidade da sua população.

Evolução global da população

O seu crescimento global tem sido lento, conforme se pode observar no quadro 5.1 e na figura 5.6, em que se retrata a sua evolução de 1900 a 1989, contrastando-a com o crescimento demográfico do país:

QUADRO 5.1 – Evolução da população residente (“de direito”) da Galiza e de Espanha de 1900 a 1989

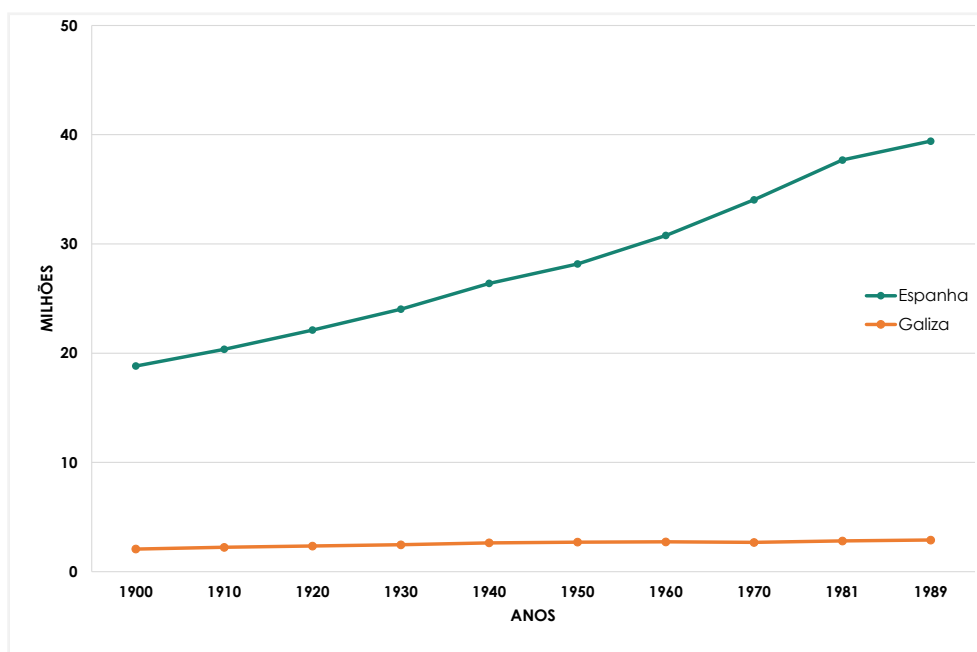
ANO	ESPAÑA	GALIZA	% G/E
1900	18 830 649	2 073 638	11.01
1910	20 360 544	2 231 753	10.96
1920	22 012 663	2 342 545	10.64
1930	24 026 571	2 466 599	10.27
1940	26 386 854	2 638 557	10.00
1950	28 172 368	2 701 803	9.59
1960	30 776 935	2 730 996	8.87
1970	34 041 531	2 676 403	7.86
1981	37 683 363	2 811 942	7.46
1989	39 417 220	2 896 801	7.35

Fontes: “Galicia en cifras”, *idem*, pag. 23 e Iribarne, *op. cit.*.

- durante este período, a população espanhola cresceu de 18.8 para 39.4 milhões, com um acréscimo de cerca de dois milhões por década, alcançando em 1989 uma dimensão duas vezes superior à que tinha no início do século;
- a população galega, por seu turno, limitou-se a crescer uns escassos 823 mil habitantes, o que correspondeu a um acréscimo de 40% ao longo dos noventa anos.

Esta evolução fez perder claramente importância demográfica à região, como se pode observar na terceira coluna do quadro 5.1 e na figura 5.7. Tal tendência registou duas fases distintas:

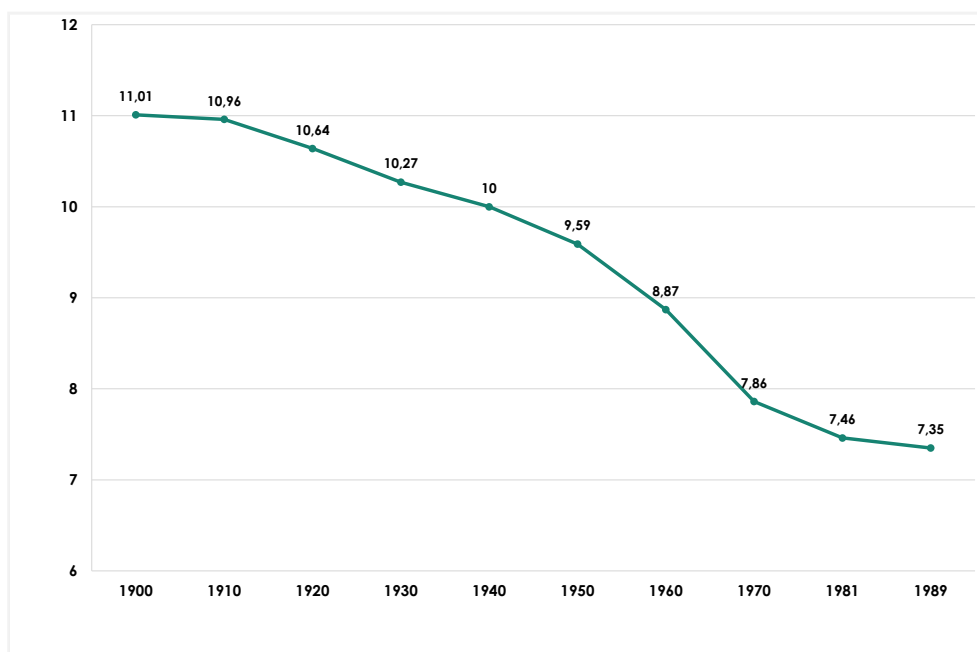
- entre 1900 e 1970, a população da Galiza foi perdendo peso demográfico a um ritmo cada vez maior, à excepção da década de trinta, em virtude da guerra civil;



Fontes: "Galicia en cifras", *idem*, pag. 23 e Iribarne, *op. cit.*.

FIGURA 5.6 – Evolução da população espanhola e galega de 1900 a 1989

- na década de setenta esta tendência começou a alterar-se, registando-se uma perda demográfica relativa semelhante à que se havia observado na década de quarenta (- 0.40%). A partir de 1980, o decréscimo foi apenas de 0.11%, provavelmente devido ao processo de industrialização que desde então se operou na região a ritmo progressivamente acelerado.



Fontes: "Galicia en cifras", *idem*, pag. 23 e Iribarne, *op. cit.*.

FIGURA 5.7 – Evolução do peso demográfico da população galega no total da população espanhola de 1900 a 1989

Dispersão espacial da população

A Galiza apresenta a estrutura de ocupação do espaço mais fragmentada de Espanha, registando a maior divisão de propriedade e de parcelamento daquele país⁷⁵⁷.

A estrutura dispersa da população tem raízes muito antigas, encontrando-se numerosos vestígios que remontam à Idade do Bronze, espalhados pelos cerca de dois mil castros da região. Esta estrutura manteve-se com as invasões celtas e, mais tarde, durante a Idade Média, em que as aldeias eram construídas onde antes haviam sido os castros. Com o aumento progressivo da população, esta veio preencher espaços ainda abertos consolidando uma **estrutura dispersa de ocupação do solo assente não em casario isolado mas em pequenas aldeias**. Segundo Angel Cabo⁷⁵⁸, (...) "*existen tantos núcleos de población que dan una media de casi un centenar por municipio*".

Os dados oficiais de 1981, ilustram esta situação de forma concludente: enquanto que a população espanhola residente em locais com 2 a 5 mil habitantes correspondia a 8.66% da população global, a população galega nessas circunstâncias abrangia 16.52% da população da região. Em contrapartida, enquanto que o número de espanhóis a viver em lugares com menos de 2 mil habitantes correspondia a 8.32% da população do país, os galegos apresentavam o reduzido peso de 1.62%⁷⁵⁹.

Esta estrutura tradicional, apesar de ainda se observar sobretudo no que respeita à divisão do solo, tem vindo a sofrer alterações no que concerne à distribuição da população pelo território, devido a um duplo fenómeno migratório, do interior para o litoral galego e, da região para o exterior, como veremos já de seguida.

Mobilidade da população

Até ao século passado, apenas 10% da terra da região era propriedade dos camponeses. Este facto constituiu factor de repulsão demográfica, originando diversos movimentos emigratórios ao longo do tempo, umas vezes com retorno, outras com carácter definitivo⁷⁶⁰.

Pelo menos desde o século XVI há notícia de **migrações sazonais** de camponeses galegos que iam trabalhar na época da ceifa para os campos da meseta. A partir

⁷⁵⁷ Cabo, Angel - *Galícia*, in *Geografia regional de Espanha*, Editorial Ariel, (5.ª edição), Barcelona, 1987, pag. 29.

⁷⁵⁸ Cabo, Angel, *op. cit.*, pag. 37.

⁷⁵⁹ In *Galicia en cifras*, *op. cit.*, pag. 23.

⁷⁶⁰ Cabo, Angel, *op. cit.*, pag. 35. Sobre a História da Galiza, vide, por exemplo, Gil, Manuel Jaime Barreiro, *Prosperidade e atraso de Galicia durante o primeiro tercio do século XX*, XG, A Coruña 1990; XG, *A autonomia galega (1846-1981)*, XG/ Cons. da Presidencia, Santiago 1986; Carballo, Francisco et al., *Historia de Galicia*, A nosa Terra, Riotinto, 1991.

dos anos cinquenta do século XX, com o desemprego provocado pelo processo de mecanização agrícola, este tipo de migração periódica foi substituído por empregos no sector pesqueiro (pesca do alto), em plataformas petrolíferas, minas e construção civil, quer em Espanha quer em outros países.

A **emigração sem retorno** parece estar mais enraizada. Desde as invasões célticas até ao período medieval da Reconquista, a região foi um pólo demográfico centrípeto, para ela convergindo populações atraídas pelo clima ameno, terreno fértil e mar rico em peixe.

A partir desta época, no entanto, a tendência inverteu-se. O primeiro passo parece ter sido dado com a contribuição que os galegos deram para repovoar os territórios meridionais reconquistados aos mouros.

Mais tarde, com o descobrimento da América, a migração galega para o “novo continente” foi significativa, mantendo-se até cerca de meados do século XX.

Durante os anos sessenta, o destino da emigração alterou-se substancialmente, de acordo aliás com o que se observou em Portugal⁷⁶¹ e noutros países da Europa meridional, registando-se uma redução da emigração transoceânica e um significativo aumento de emigração para países europeus do Norte:

(...) “Así, entre 1962 y 1971, período de máximo movimiento centrífugo, las salidas orientadas a países europeos representaron el 41,5 por ciento del total, 34,1 por ciento las que tuvieron por meta otras zonas españolas - País Vasco, Madrid y Cataluña, sobre todo - y nada más 24 por ciento las transoceánicas” (...) ⁷⁶².

Esta tendência dos galegos para a emigração, traduziu-se em sistemáticos saldos migratórios negativos ao longo do século XX, apenas se exceptuando os períodos da guerra civil e da crise económica europeia da segunda metade dos anos setenta, por nessas alturas ser muito difícil emigrar.

Como **principais consequências demográficas da emigração galega**, assinalam-se as seguintes:

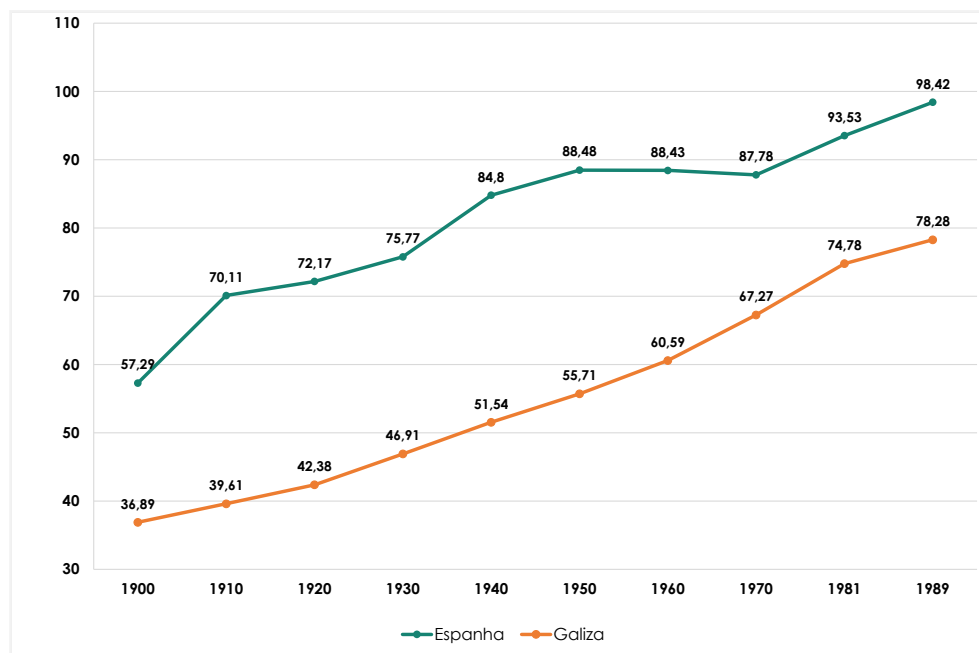
- 1.ª Progressiva perda de peso demográfico da região da Galiza no total da população de Espanha**, conforme acima se referiu.
- 2.ª Redução gradual do aumento da densidade da população regional relativamente à densidade do país:** de facto, (...) *“la densidad media, que*

⁷⁶¹ Sobre o fenómeno da emigração portuguesa há numerosa bibliografia. Para se ter uma ideia geral, vide Rocha Trindade, M.B. e Arroiteia, J. - *Bibliografia da emigração portuguesa*, Instituto português de Ensino a Distância, Lisboa, 1984.

⁷⁶² Cabo, Angel, *op. cit.*, pag. 35.

llegó a ser casi el doble que la española, ha aumentado menos que ésta para terminar en 93,6 hab.por Km2."⁷⁶³ (Fig. 5.8).

3.ª Envelhecimento da população, uma vez que o fenómeno afecta sobretudo as camadas jovens. Esta tendência observa-se claramente quer na composição etária da região quer no comportamento das taxas de natalidade e mortalidade.



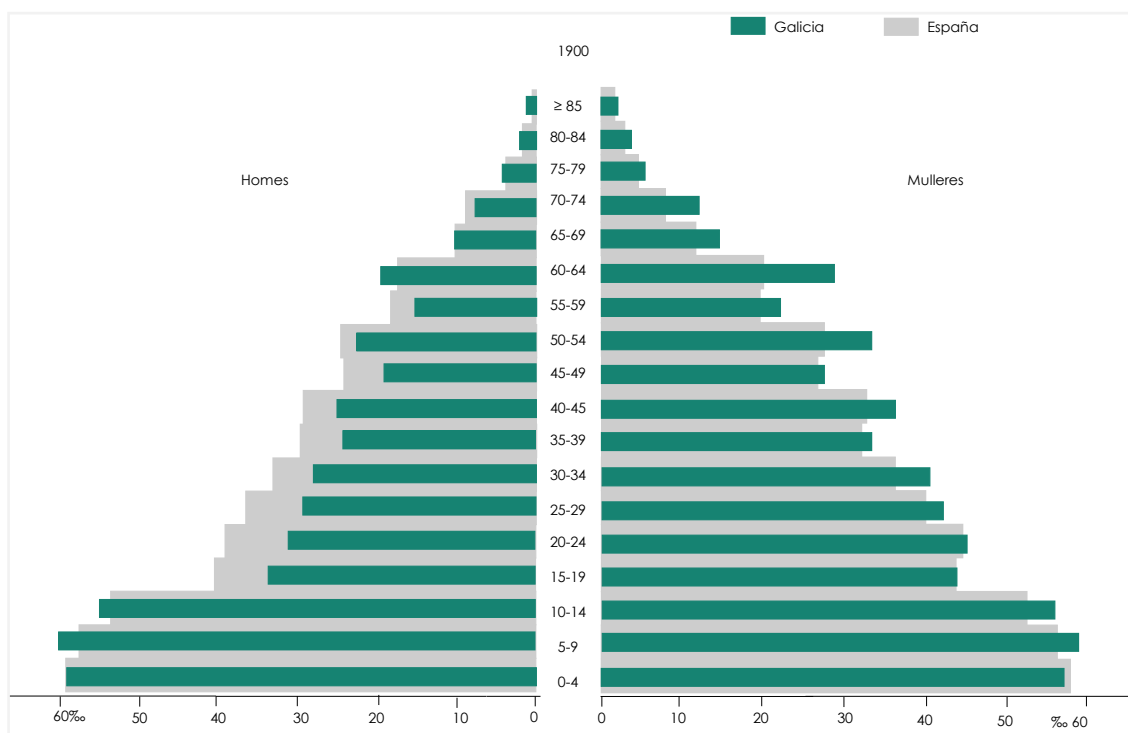
Fonte: "Galicia en cifras", op. cit., pag. 23.

FIGURA 5.8 – Evolução da densidade da população galega no total da população espanhola de 1900 a 1989

Assim, comparando as pirâmides de idades da Espanha e da Galiza em 1900 e de 1981 (figuras 5.9 e 5.10), registam-se as seguintes tendências:

- **em 1900, a pirâmide espanhola** registava uma estrutura de população tipicamente jovem, apresentando alguns sintomas de tendência para a estabilidade, sobretudo no que respeita à redução forte da coorte dos quinze aos dezanove anos, relativamente à coorte anterior. Na **pirâmide da Galiza**, esta tendência acentua-se, revelando o efeito da emigração na região. Uma outra tendência interessante que confirma o fenómeno, é a redução da coorte dos zero aos quatro anos, resultante provavelmente da saída de população de jovens adultos que teve como consequência uma baixa de natalidade;

⁷⁶³ Cabo, Angel, op. cit., pag. 36.

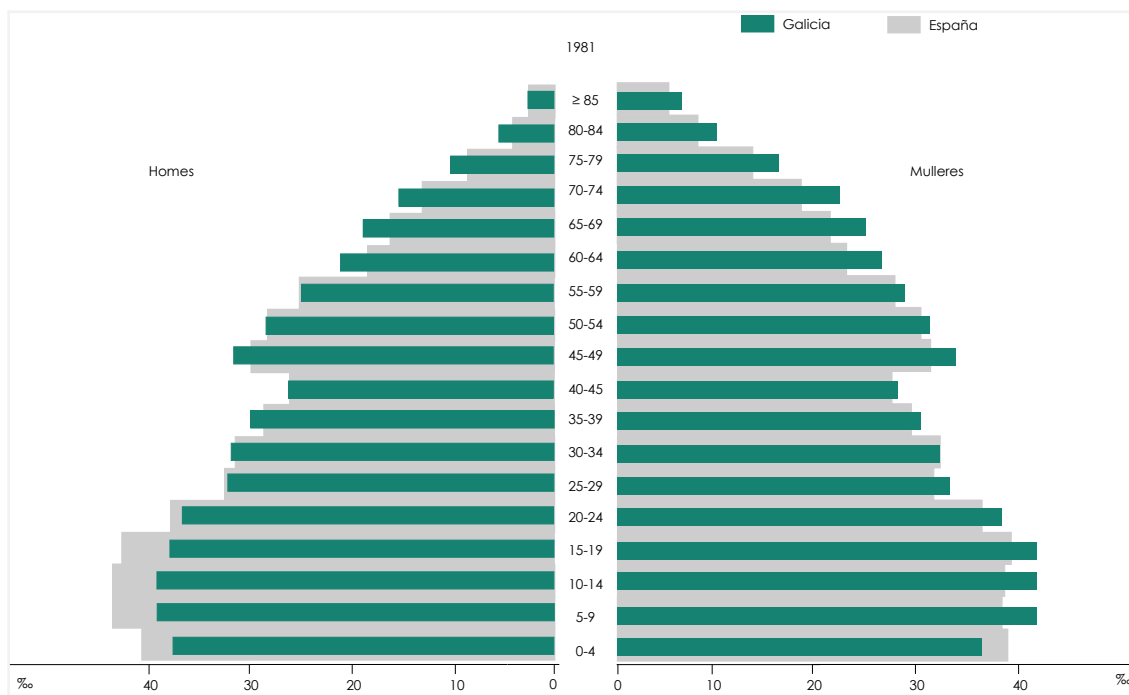


Fonte: "Galicia en cifras", op. cit., pag. 25.

FIGURA 5.9 – Pirâmides de idade de Espanha e da Galiza em 1900

- **em 1981, a pirâmide espanhola** revelava uma tendência evidente para o envelhecimento, com uma redução substancial das coortes mais jovens, e um aumento claro da população acima dos sessenta anos. Por outro lado, é interessante notar a redução relativa de população adulta, ocasionando reentrâncias na pirâmide, correspondentes às coortes dos 35 aos 45 anos. Estas tendências, apresentam-se na **pirâmide da Galiza** com muito mais evidência, tal como em 1900, revelando claramente estarmos em presença de uma população com uma tendência emigratória acentuada⁷⁶⁴.

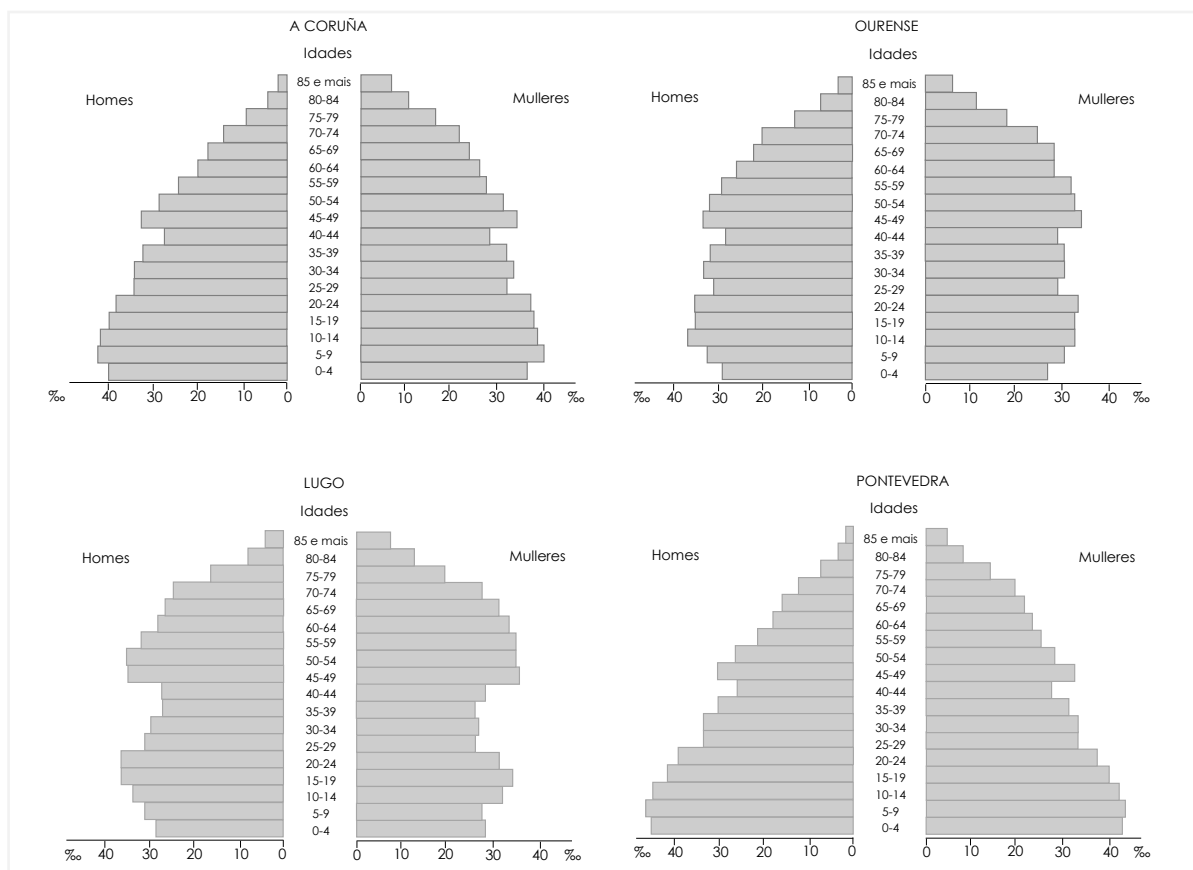
⁷⁶⁴ As "classes creuses" e as saliências nas pirâmides etárias podem não indicar, necessariamente, populações migrantes: (...) "Tais irregularidades exprimem o aumento da mortalidade (...) ou a baixa de natalidade resultante das condições económicas anormais, da insegurança, do afastamento de muitos homens dos seus lares, do adiamento de muitos casamentos." (...) Barata, O.S. - *Introdução à demografia*, ISCSPU, Lisboa, 1968, pag. 151.



Fonte: "Galicia en cifras", op. cit., pag. 25.

FIGURA 5.10 – Pirâmides de idade de Espanha e da Galiza em 1981

Fazendo uma segunda aproximação sobre esta questão, observemos as pirâmides etárias das quatro províncias da Galiza (figura 5.11):

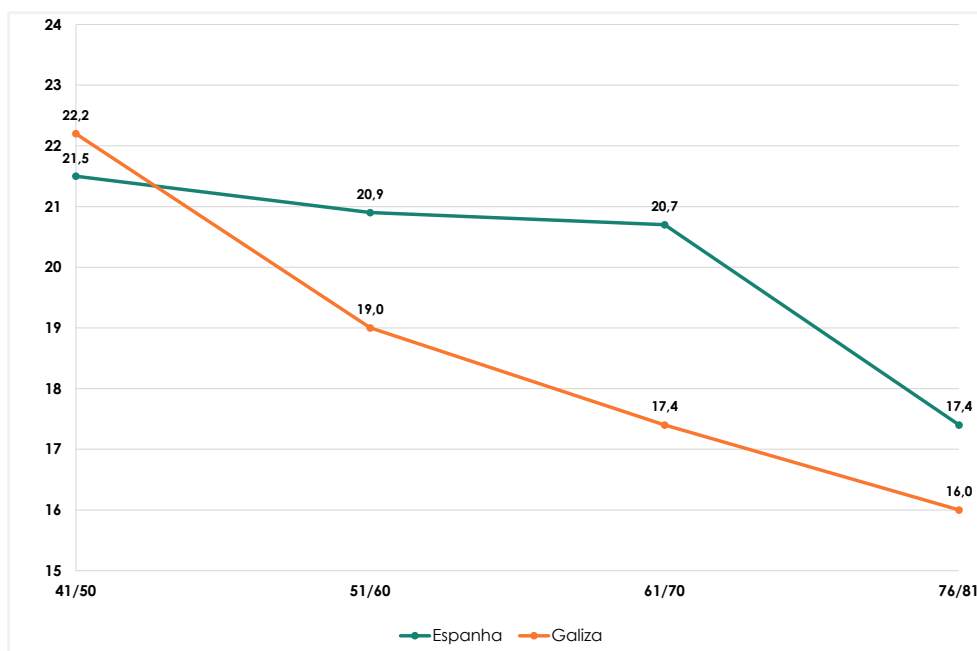


Fonte: "Galicia...", op. cit., pag. 87.

FIGURA 5.11 – Pirâmides etárias das quatro províncias da Região da Galiza em 1981

Nela encontramos sinais evidentes de duas estruturas etárias diferenciadas, que correspondem a uma situação de dualismo intra-regional. As províncias de Lugo e Ourense, revelam uma estrutura etária tipicamente envelhecida, com classes vazias correspondentes às coortes dos 25 aos 44 anos, ilustrando claramente as tendências fortemente centrífugas da sua população. Em contrapartida, as pirâmides das províncias da Coruña de Pontevedra, revelam uma estrutura rejuvenescida, se bem que com alguns sinais de estabilização (coortes dos 0 aos 4 inferiores às seguintes e classes vazias dos 40 aos 44 anos).

Como é lógico, esta diferença de composição etária tem produzido **maiores taxas de mortalidade** pelo maior peso de população idosa e **menores taxas de natalidade** em virtude do menor peso de população em idade fértil⁷⁶⁵, como se pode observar nas figuras 5.12 e 5.13.



Fonte: "Galicia...", *op. cit.*, pag. 26.

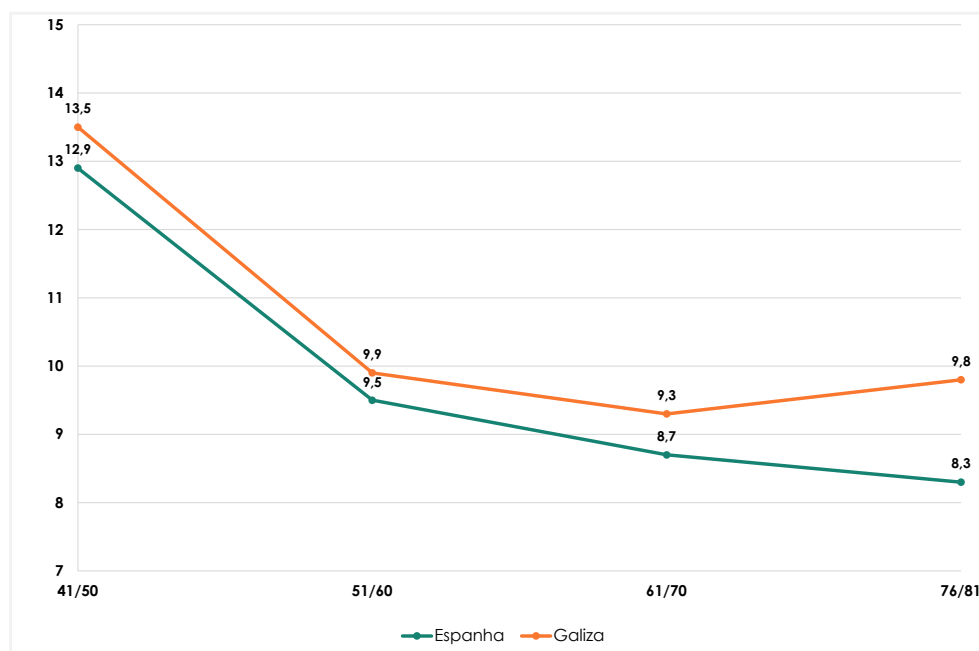
FIGURA 5.12 – Evolução da taxa de natalidade de Espanha e da Galiza (1941-1981)

Ao longo dos trinta anos que medeiam os anos de 1941 e 1970, **a taxa de natalidade em Espanha** desceu menos de 1 ponto. A partir dessa altura, sofre um brusco abaixamento encontrando-se, em 1981, com 17.4 nascimentos por mil⁷⁶⁶. A evolução da **taxa na Galiza**, foi claramente diferente, apresentando uma curva gradual descendente e revelando, desde 1950, valores inferiores aos nacionais.

⁷⁶⁵ Entre 1960 e 1970, a taxa de mortalidade da Galiza evoluiu de 9.69 para 9.79 ‰ enquanto que a taxa de natalidade desceu de 16.50 para 16.04 ‰. Cabo, A., *op. cit.*, pag. 37.

⁷⁶⁶ Esta tendência continuou a baixar, como refere, por exemplo o relatório da UNICEF referente a 1992. Em 1989, a taxa de natalidade em Espanha foi de 12 por mil, revelando uma aceleração na sua queda. Cfr. UNICEF - *Situação mundial da infância*, Brasília, 1992.

A **taxa de mortalidade** é globalmente maior que os valores nacionais acompanhando, até 1970, a tendência decrescente nacional. A partir desse ano, regista-se uma pequena subida da mortalidade, com muita probabilidade devido ao envelhecimento global da população.



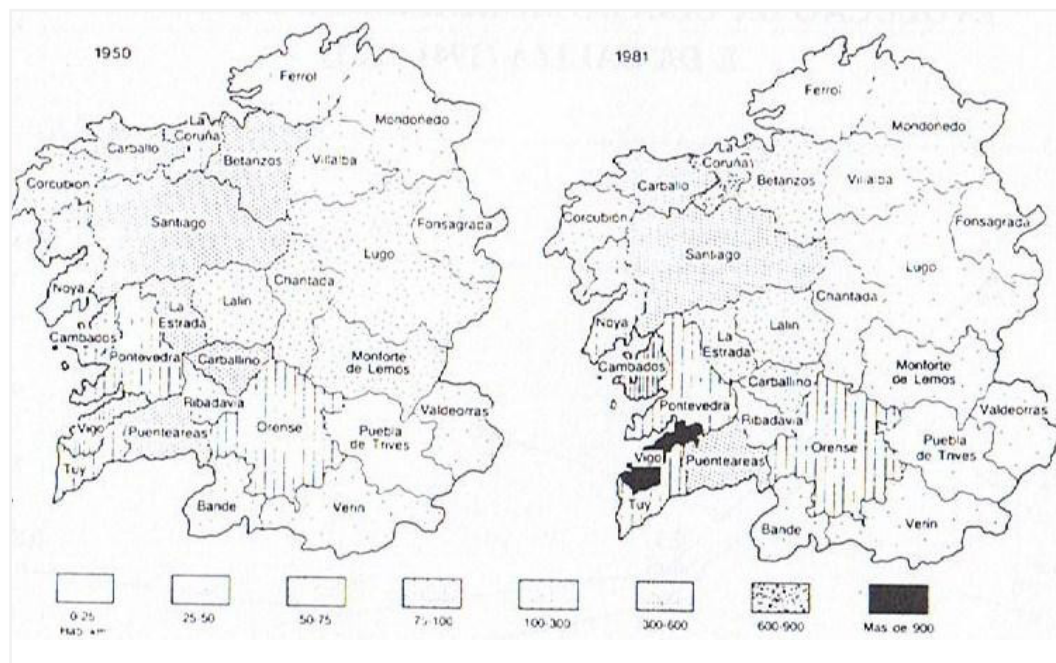
Fonte: “Galicia...”, op. cit., pag. 26.

FIGURA 5.13 – Evolução da taxa de mortalidade de Espanha e da Galiza (1941-1981)

Sendo a emigração, como acabamos de observar, um factor determinante na estrutura e na composição demográfica da região, não é o único importante. Paralelamente, tem-se observado ao longo dos tempos um **movimento interno das zonas interiores rurais para o litoral industrial**, como se vê na fig. 14 que representa a distribuição das densidades populacionais por circunscrições judiciais, em 1950 e 1981:

- em **1950**, as circunscrições com maior densidade populacional eram as de La Coruña e Vigo que, no entanto, não excediam os 600 habitantes por Km². Das oito circunscrições com densidade inferior a 50 habitantes por Km², apenas a de Puebla de Trives registava menos de 25 habitantes por Km²;
- em **1981**, a distribuição espacial apresentava características semelhantes, mas a assimetria intra-regional acentuou-se substancialmente: com efeito, se o grupo das circunscrições com densidade populacional superior a trezentos habitantes por Km² apenas havia sido engrossado por Cambados, todavia as circunscrições de La Coruña e Vigo concentravam agora muito mais população revelando densidades superiores a seiscentos e a novecentos habitantes por Km², respectivamente. Do lado das circunscrições com menos população,

observava-se um fenómeno inverso: o número das circunscrições com menos de cinquenta habitantes por Km2 havia subido para onze, registando-se que três delas apresentavam uma densidade inferior a vinte e cinco habitantes por Km2.



Fonte: Cabo, A. - *op. cit.*, pag. 36.

FIGURA 5.14 – Densidade na região da Galiza em 1950 e 1981

Deste modo, a distribuição espacial da população galega revelada pelos cartogramas, revela uma **tendência para a concentração no litoral e para o esvaziamento das zonas interiores:**

(...) “Entre 1970 y 1981 ha perdido población el 70 por ciento de los términos municipales en que se estructura el espacio gallego, y más de la mitad,(...) tienen menos población que en 1900” (...)⁷⁶⁷.

À mesma conclusão se chega se compararmos a evolução desde 1900 dos sete municípios mais populosos da região⁷⁶⁸. Apesar de todos terem crescido substancialmente, **os municípios de Vigo e La Coruña concentraram uma grande parte da população**, seguidos de longe pelos de Ourense Ferrol e Santiago e de muito longe por Pontevedra e Lugo.

⁷⁶⁷ Cabo, *op. cit.*, pag. 38.

⁷⁶⁸ La Coruña, Pontevedra, Ourense, Lugo, Santiago de Compostela, Vigo e Ferrol.

1.3. ASPECTOS ECONÓMICOS

Aspectos gerais

Num recente artigo sobre a economía galega de 1965 a 1985⁷⁶⁹, Maria del Carmen Guisán Seijas sintetiza os seus puntos de vista em quatro aspectos distintos:

- (...)“1) *El campo gallego tiene una productividad y una rentabilidad por persona ocupada muy baja en relación con España y la CEE.*
- 2) *El número de empleos no agrarios por cada mil habitantes es muy bajo en Galicia en comparación con la CEE.*
- 3) *La productividad no agraria de Galicia es muy similar a la de la CEE, de forma que las diferencias existentes en renta per cápita se deben a nuestro menor nivel de producción industrial y de servicios, y no a nuestra menor productividad no agraria.*
- 4) *Es muy importante para Galicia el planteamiento y desarrollo de una política de industrialización adecuada y un impulso al crecimiento del empleo del sector servicios”(...).*

Distribuição sectorial

Da evolución das variábeis do sector primário no período que estudou, pode concluir-se que houve um aumento de 53% da produção real do sector, enquanto que o rendimento real gerado e o emprego agrário desceram significativamente. Esta situação deve-se (...)“ *al hecho de que los precios agrarios han evolucionado de forma más moderada que el índice de precios al consumo*”⁷⁷⁰. Esta situação favoreceu por um lado a emigração do sector mas, por outro, dado que os sectores secundário e terciário não têm suficiente capacidade de absorção de excedentes, provocou um acréscimo de subemprego no sector primário e de desemprego naqueles sectores.

Até aos anos 70, o sector agrícola integrava mais de metade da população activa da região. De então para cá deu-se um processo de mudança muito rápido, em parte devido ao esvaziamento demográfico produzido pela emigração, em parte pelo processo de crescimento dos sectores secundário e terciário. (...)“ *Así, en 1983 ya sólo se empleaba en labores agrarias el 38,7 por ciento de la población total ocupada, y ello a pesar de la crisis que atenaza a los astilleros y a otras industrias*

⁷⁶⁹ Seijas, M.C.G. - *La economía gallega de 1965 a 1985*, in Revista galega de economía, ed. Consellaria de Economía e Facenda - Xunta de Galicia/Faculdade de Económicas - Universidade de Santiago, A Coruña, 1990, pag. 111. A autora, M.ª del Carmen Guisán Seijas, é professora de Econometria na Universidade de Santiago.

⁷⁷⁰ Seijas, M.C.G. - *op. cit.*, pag. 109.

de la costa atlántica"⁷⁷¹.

Actualmente, dois terços da superfície agrária é ocupada com áreas florestais, registando-se uma das mais densas ocupações florestais de Espanha. Cerca de 20% das terras são aproveitadas para o cultivo. O restante território é utilizado para pastos e baldios, uma vez que parte das explorações se dedica também à pecuária.

Como acima se referiu, a propriedade agrícola é de muito pequena dimensão. De acordo com o censo de 1982, quase 90 por cento das unidades produtivas tinham menos de 10 hectares de dimensão. Esta distribuição, tem consequências evidentes no emprego e na mecanização agrícola: assim, observa-se que menos de 0.4% das explorações têm trabalhadores assalariados permanentes e apenas 17% possuem tractor⁷⁷².

Os 1.200 Km de litoral têm condicionado fortemente a actividade económica da população galega que desde há muito se dedica à pesca. Em 1983, a frota pesqueira da região ocupava cerca de trinta e seis mil trabalhadores, aos quais se somavam vinte mil pessoas em trabalho temporário, na muito rica actividade marisqueira. Ligadas às actividades marinhas (pesca e marisco) surgiram desde muito cedo as indústrias de construção naval e de conservas.

Para além destas, desenvolveram-se a indústria têxtil, a cantaria e a indústria madeireira. Desde os anos cinquenta a indústria de extracção mineira e a de construção civil têm vindo a desenvolver-se, ocupando em 1983 cerca de 24.8% dos postos de trabalho⁷⁷³.

À semelhança do que se observa na agricultura, também o tecido industrial é integrado em grande parte por empresas de pequena e média dimensão. Uma parte substancial da mão-de-obra industrial estava, em 1983, empregada no sector de construção civil. O sector de serviços ocupava, nesse ano, cerca de um terço da população activa, contra 25% do sector secundário e ainda 42% do primário.

Nos últimos anos a tendência parece ser a de aumentar a área de serviços, muito incentivada com o recente processo de regionalização.

A questão do desemprego

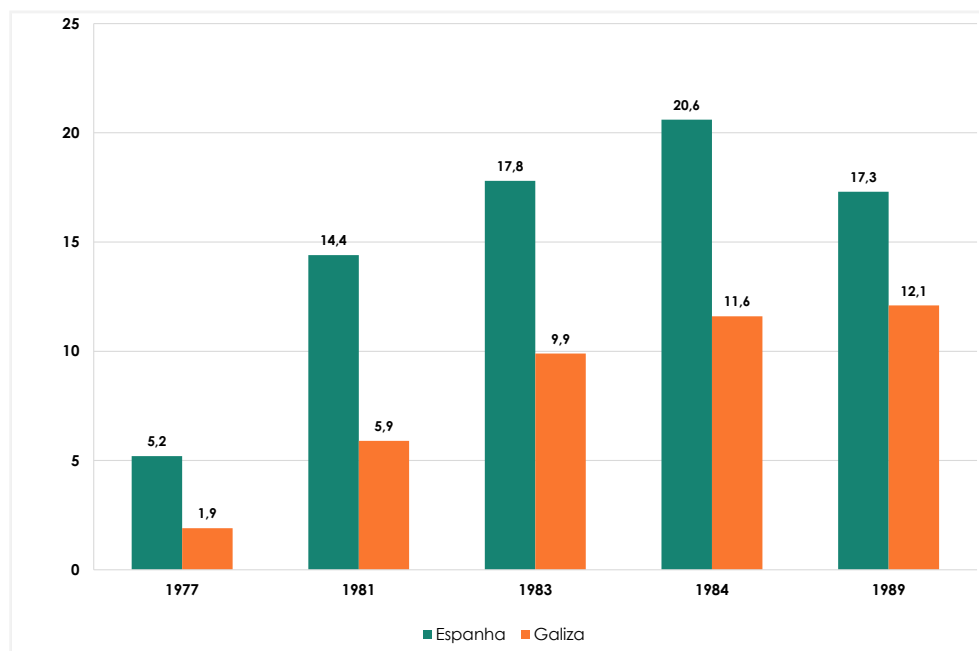
Apesar de ter valores inferiores à média do país, o **desemprego** é considerado um problema socioeconómico grave, sobretudo pela sua tendência crescente, conforme se pode ver na figura 5.15. Nela se observa que, enquanto que a taxa

⁷⁷¹ Cabo, *op. cit.*, pag. 40.

⁷⁷² Cabo, *op. cit.*, pag. 42.

⁷⁷³ Cabo, *op. cit.*, pag. 43.

média nacional cresceu até 1984 tendo depois vindo a diminuir, na Galiza o crescimento tem sido gradual e constante, tendo vindo a reduzir-se lentamente a distância que as separa. **Assim enquanto que em 1977 a taxa da Galiza correspondia a 0.36 da taxa espanhola, em 1989 equivalia já a 0.70.**



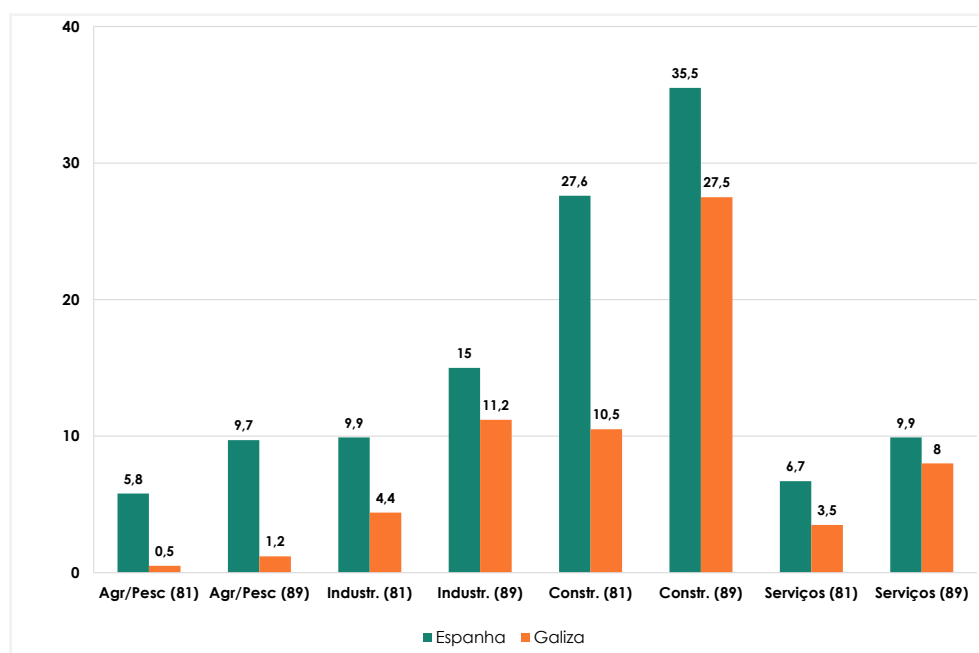
Fonte: "Galicia en Cifras", op. cit..

FIGURA 5.15 – Evolução da taxa de desemprego

O desemprego, no entanto não se distribui de igual modo por todos os sectores, como se pode observar na figura 5.16 em que se comparam as taxas de desemprego sectoriais nos anos de 1981 e 1989. Deste gráfico podemos extrair algumas reflexões interessantes:

- 1.ª Em qualquer dos sectores, a taxa de desemprego da Galiza é **inferior à média do país**.
- 2.ª **O sector com maior desemprego é o da construção** (de 10.5% em 1981 passou para 27.5% em 1989). Esta situação, deve-se a dois tipos de razões:
 - por um lado a **oferta de emprego diminuiu**, em virtude da redução da produção daquele sector após 1975, depois de um período de dez anos de expansão, devido aos custos da habitação terem crescido mais que proporcionalmente aos rendimentos das famílias⁷⁷⁴;
 - por outro lado, **a procura de emprego manteve-se**, em virtude das migrações campo-cidade.

⁷⁷⁴ Seijas, M.C.G. - op. cit., pag. 111.



Fonte: "Galicia en cifras", op. cit., pag. 30.

FIGURA 5.16 – A taxa de desemprego por sectores (1981 e 1989)

- 3.^a **A taxa de desemprego agrário é muito baixa** (0.5% em 1981 e 1.2% em 1989), em virtude do sistema produtivo familiar ser dominante, associado à fuga do sector que reduz a procura de emprego⁷⁷⁵.
- 4.^a **A taxa de desemprego industrial**, que evoluiu de 4.4% em 1981 para 11.2% em 1989, deve-se sobretudo ao abrandamento da produção industrial ocorrido entre 1975 e 1985, relativamente à década anterior que havia sido de expansão. Tal quebra provocou uma sensível baixa da oferta de emprego que, em 1985 atingiu valores mais baixos que os de 1965⁷⁷⁶.
- 5.^a Finalmente, o **desemprego do sector de serviços** (onde se incluem os transportes, comércio, hotelaria, ensino, saúde, banca, administração pública), evoluiu de 3.5 para 8% . Segundo Seijas, (...) "*a pesar da crise económica este sector é o unico que manteve unha tendencia crecente na creación de emprego desde 1965 ata 1985 (...) (sendo) o que presenta maiores posibilidades para o incremento do emprego*"⁷⁷⁷.

⁷⁷⁵ "O emprego agrario pasou de 784 155 persoas en 1975 a 485 875 en 1985". Seijas, M.C.G. - op. cit., pag. 110.

⁷⁷⁶ Seijas, M.C.G. - op. cit., pag. 111.

⁷⁷⁷ Seijas, M.C.G. - op. cit., pag. 112.

1.4. A EDUCAÇÃO

Situação global

Numa recente publicação editada pela Xunta de Galicia⁷⁷⁸, constata-se que no início dos anos oitenta o panorama educativo na região não era o desejado pelas autoridades regionais

"(...) Tomando como referenciales actuales 17 Comunidades Autonomas, en 1980 ocupábamos el lugar 16 (penúltimo) en el número de alumnos en preescolar, en n.º de alumnos universitarios y en porcentaje de población lectora (...)" La Universidad de Santiago era (lo sigue siendo) de las peor dotadas del país, tanto en aspectos puramente académicos como en servicios complementarios e incluso, en posibilidades de alojamiento. (...) En 1981, con el 7.5% de la población de España, nuestro porcentaje de participación en el alumnado de Facultades universitarias apenas alcanza 4.5% y en Formación Profesional es del 5.4%. (...) en 1983, el déficit general en infraestructura educativa se estimó en 65000 millones de pts.(...)"

A situação da instrução, em 1981, era a que se pode observar no quadro 5.2 e na figura 5.17.

Como se pode observar na figura 5.17, a população escolar variava um pouco de província para província:

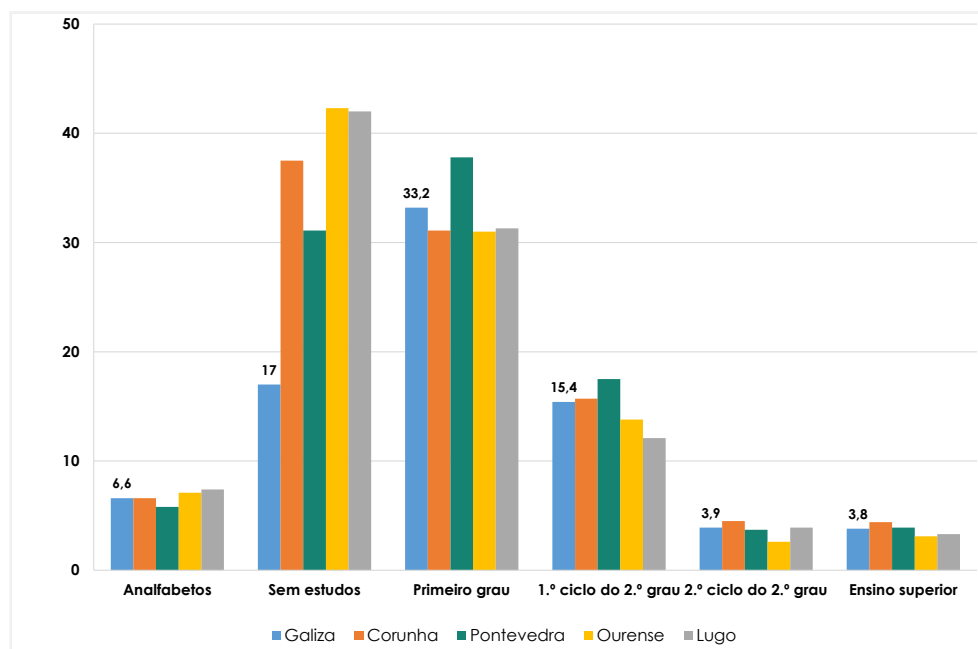
- considerando que o conjunto da população galega sem quaisquer estudos atingia os 43.6%, observa-se que as províncias de Lugo e Ourense tinham uma taxa um pouco superior a esta média, enquanto que a de Pontevedra era mais baixa e na Corunha correspondia sensivelmente ao peso regional;
- a tendência alterava-se no grupo dos possuidores do primeiro grau (ensino primário). Aqui, era Pontevedra que possuía maior peso relativo;
- a partir do secundário (2.º grau) as províncias mais bem posicionadas eram a Corunha e Pontevedra, de acordo aliás com o que seria de esperar da sua estrutura etária.

⁷⁷⁸ Xunta de Galicia - *Educación e cultura en Galicia*, Xunta de Galicia - Consellaría de Educación e Cultura, Santiago de Compostela, 1985, p. 46. Dentro da Consellaría, há uma Dirección Xeral de Universidades que tutela a relação das Universidades com o governo regional.

QUADRO 5.2 – População de 10 e mais anos segundo o nível de instrução (1981)⁷⁷⁹

NÍVEL DE INSTRUÇÃO	GALIZA	CORUNHA	PONTEVEDRA	OURENSE	LUGO
Analfabetos	155803	60699	41924	26732	26447
%	6.6	6.6	5.8	7.1	7.4
Sem estudos	879255	343778	225548	159765	150165
%	37.0	37.5	31.1	42.3	42.0
Primeiro grau	788359	285457	274149	116940	111813
%	33.2	31.1	37.8	31.0	31.3
1.º ciclo do 2.º grau	366360	144550	126654	51918	43237
%	15.4	15.7	15.7	13.8	12.1
2.º ciclo do 2.º grau	92168	41682	26713	9665	14106
%	3.9	4.5	3.7	2.6	3.9
Ensino superior	91233	40145	27889	11523	11676
%	3.8	4.4	3.9	3.1	3.3
Não classificados	3729	1551	1249	759	170
%	0.1	0.2	0.2	0.2	0.0
Total	2376907	917862	724126	377302	357614

Fonte: “Galicia en cifras”, op. cit., pag. 89.



Fonte: “Galicia en cifras”, op. cit., pag. 89.

FIGURA 5.17 – Estrutura da instrução da população maior de 10 anos das províncias galegas e da região

⁷⁷⁹ Os números apresentados resultam de um arranjo diferente do que se encontra na fonte. Com efeito, ali juntavam-se as habilitações incompletas com as completas no mesmo nível de instrução, o que poderia levar a uma análise excessivamente optimista da situação. Preferi, por isso, agregar as habilitações incompletas de um nível com as completas do nível imediatamente inferior.

Cinco anos mais tarde, em 1985, a **taxa de escolarização pré-escolar** que era, para Espanha, de 84.3, tinha evoluído favoravelmente na Galiza para 85% o que revelava uma melhoria considerável.

O ensino superior

Já no que se refere ao ensino superior, a situação não se apresentava tão favorável. O número de alunos universitários por cem mil habitantes era, para Espanha, de 1734, enquanto que para a Galiza ainda era de 1123, ou seja 0.65 da média nacional. Por outro lado, o número de alunos por professor era também desfavorável à Galiza: enquanto que na Região aquele número era de 20/1, em Espanha era de 17/1. Para além dos indicadores quantitativos, de acordo com a Consellaria de Educación, constata-se, no início dos anos oitenta, que a Universidade galega estava extremamente antiquada no respeitante à sua oferta⁷⁸⁰.

Foi neste contexto que surgiu o projecto de Lei de Ordenação Universitária da Galiza (Louga) que acabou por não vir a ser posto em prática, em virtude da escassa maioria com que foi aprovado no Parlamento galego.

Em 1985, o total de alunos universitários assinalados na Galiza era entre 32648 e 37448⁷⁸¹, agrupados sob o guarda-chuva institucional da Universidade de Santiago, espalhados por doze Faculdades⁷⁸², duas escolas técnicas superiores⁷⁸³, bem como oito escolas universitárias⁷⁸⁴.

Convém aqui, fazer um reparo que me parece interessante: é curioso observar que não se encontra, quer nesta publicação quer nas estatísticas oficiais acima citadas, alusão nenhuma aos estudantes da UNED que estudam nos centros associados da Corunha e de Pontevedra, parecendo estarmos perante uma situação típica de “silêncio do Poder”⁷⁸⁵. não me parecendo razoável pensar que se trata de um

⁷⁸⁰ *Idem*, p. 106.

⁷⁸¹ *Idem*, pag. 52. Este números provêm de fontes diferentes, ambas oficiais. Na *Educación e cultura en Galicia* fala-se em 32642 alunos. Na *Galicia en cifras*, por outro lado, são assinalados 37448 alunos matriculados na Universidade de Santiago. Para efeitos de comparação, optarei, adiante, por considerar os estudantes da UNED como um grupo separado, considerando-os para além deste último número.

⁷⁸² Biología, Direito, Económicas e Empresariais, Farmácia, Filosofia e Ciências de Educação, Filologia, Física, Matemáticas, Medicina, Química, Veterinária e, Geografia e História. Estas faculdades agrupavam, no ano lectivo de 1984/85, 26832 estudantes - o que correspondia a 72 % do total do corpo discente - e 788 professores ou seja um professor para 34 alunos.

⁷⁸³ Arquitectura e Engenharia Industrial que agrupavam, no ano lectivo de 1984/85, 1788 estudantes - o que correspondia a 5% do total do corpo discente - e 110 professores ou seja um professor para 16 alunos.

⁷⁸⁴ Arquitectura Técnica, Enfermagem, Engenharia Técnica Agrícola, Engenharia Técnica Industrial, Engenharia Técnica Naval, Estudos Empresariais, Professorado de EGB e Trabalho Social, que agrupavam, no ano lectivo de 1984/85, 8828 estudantes - o que correspondia a 24% do total do corpo discente - e 414 professores ou seja um professor para 21 alunos.

⁷⁸⁵ Sobre isto diz-nos Adriano Moreira que (...) Um dos documentos importantes para o analista, sobretudo da conjuntura, é o *silêncio do Poder*. Aquilo que os agentes do Poder sistematicamente não falam, ou impedem que se fale, é frequentemente o mais importante dos factos a tomar em consideração". in Moreira, A. - *Ciência Política*, Bertrand, 1979, Lisboa.

lapso da Xunta, julgo plausível a hipótese de uma tomada de posição política do governo regional, no sentido de ignorar, nas estatísticas, os estudantes da UNED, que é a única universidade com âmbito nacional⁷⁸⁶. Como veremos adiante, esta atitude felizmente não se repete nas relações com os centros, dado que a Xunta está representada nos respectivos patronatos, contribuindo com financiamento significativo para o seu funcionamento.

O breve retrato da Galiza que se acaba de fazer teve por objectivo esboçar o pano de fundo que contextualiza a actuação dos centros associados da UNED que seguidamente irei apresentar.

2. O CENTRO REGIONAL DE PONTEVEDRA

2.1. CRIAÇÃO DO CENTRO E IMPLANTAÇÃO LOCAL

O patronato

O Centro Regional de Pontevedra (CRP), abrangendo as regiões da Galiza, Astúrias e Leon-Zamora, foi criado em 1973, por ordem ministerial de 27 de Fevereiro, a partir de um convénio entre a UNED e a Deputación, a Caja de Ahorros e o Ayuntamiento. Em 11 de Outubro desse ano, foi constituído formalmente um patronato com representação regional⁷⁸⁷, presidido por D. Jose Luis Pelaez Casalderry, designado pelo então Reitor da UNED, D. Manuel J. Garcia Garrido.

Dele faziam parte, para além de representantes dos poderes locais referidos, algumas figuras de destaque regional como a condessa de Fenosa, o director do Museu de Pontevedra e o deputado provincial.

Com a evolução da Região e o seu processo de autonomização a composição do patronato sofreu algumas alterações, encontrando-se em 1990 com a seguinte representação institucional:

⁷⁸⁶ Mesmo em publicações muito recentes, a Xunta de Galicia continua a não considerar a UNED como subsistema do ensino superior galego. Cfr. Xunta de Galicia (1991) *Apoio e Fomento da Investigación en Galicia. Análise Cuantitativo 1990 e Coordination de Recursos*, Consellaría de Educación e Ordenación Universitaria, Santiago; Xunta de Galicia (1991) *Desenvolvimento do sistema Universitario de Galicia*, Consellaría de Educación e Ordenación Universitaria, Santiago; Xunta de Galicia (s/d) *Titulacións Universitarias de 1.º e 2.º Ciclo no sistema Universitario de Galicia.*, Consellaría de Educación e Ordenación Universitaria, (ed. bilingue), Santiago.

⁷⁸⁷ Na "Memoria del curso académico 1974" lê-se, logo na introdução, que (...) "dado su carácter regional, en el Patronato están representadas, además de las Entidades promotoras, Entidades públicas y privadas de las cuatro provincias gallegas" (CRP, Pontevedra, 1974, p. 3).

- Deputación de Pontevedra (Presidente)
- Caja de Ahorros de Pontevedra (Vice-presidente)
- Ayuntamiento de Pontevedra (vogal por inerência)
- UNED (um vogal por inerência, mais dois vogais designados e a secretária do patronato)
- Xunta de Galicia (Vogal)
- Diputación de Ourense (vogal das entidades promotoras)
- Diputación de La Coruña (vogal das entidades promotoras))
- Ayuntamiento de Negreira (vogal por delegação)
- Entidades (três vogais)
- Comunidade académica do CRP - Corpos docente, discente e restante pessoal (três vogais)

A "Memoria de 1989/90", distingue, por outro lado entre **entidades promotoras** - as quatro iniciais acrescentadas da Xunta de Galicia que é representada pela Consellería de Educación - e **entidades colaboradoras**, constituídas por uma fundação, uma associação profissional, três instituições financeiras e sete ayuntamientos.

Um aspecto interessante é a verificação de que a evolução foi no sentido do aumento do patronato e das entidades apoiantes sem ter perdido nenhum dos apoios iniciais. este facto, apoia a hipótese a que voltarei adiante, de que o CRP, não foi artificialmente criado mas responde a uma necessidade fortemente sentida pela região.

Instalações

Encontra-se actualmente instalado num edifício expressamente construído para essa função junto a um dos bairros dormitórios daquela cidade, a urbanização de Monte Porreiro. Trata-se de uma grande construção de três pisos, com amplos espaços cobertos e um grande terreno arborizado, que antes havia sido propriedade de uma rica família local.

Nele se encontram localizadas as seguintes áreas:

- Direcção
- Serviços académicos e administrativos

- Salas para tutorias
- Auditório
- Bar e sala de convívio dos estudantes
- Sala de professores
- Centro de Documentação com salas anexas para pequenas reuniões
- Laboratórios

O actual edifício, construído de raiz para estas funções, é relativamente recente. Quando foi criado, o CRP ficou instalado em dois andares (sexto e sétimo) do então novo edifício da Caixa de Aforros Provincial de Pontevedra, com a seguinte distribuição espacial:

- sexto andar: biblioteca, com sala de consulta para professores tutores, sala de leitura para estudantes, laboratório de línguas, três gabinetes para atendimento de estudantes, sala de audiovisuais, sala de colóquios, e laboratório de aulas práticas;
- sétimo andar: serviços administrativos, com cinco gabinetes para a direcção, uma sala de reuniões, uma sala para a reprografia e uma última para informação e recepção de público⁷⁸⁸.

Além destas instalações, a Caixa de Aforros pôs à disposição do Centro a sua sala de conferências, preparada com equipamento de projecção e de tradução simultânea.

Apesar de todos estes recursos iniciais, logo então o patronato sentiu tais instalações como provisórias começando, com os serviços técnicos municipais, a procurar um local adequado à futura implantação das instalações definitivas. Em sessão de 9/11/73, o patronato propôs-lhes

(...) "la determinación de la zona más adecuada para la ubicación definitiva del Centro regional, tomando como criterios para la elección de los terrenos la proximidad al núcleo urbano con una extensión aproximada de 30 000 m2. Después de diversos estudios, el Pleno del Patronato, reunido el día 13 de Septiembre de 1974, ha acordado solicitar la cesión de 63 436 m2 situados en la Junquera del Bao para la instalación definitiva del Centro" (...) ⁷⁸⁹.

A simples observação do espaço inicial e do equipamento disponível, revela o grande empenho que as autoridades locais tiveram em apoiar o Centro de Pontevedra.

⁷⁸⁸ Memoria del curso académico 1974, CRP, Pontevedra, 1974, p. 31.

⁷⁸⁹ *Idem*, p. 31. Adiante, quando nos referirmos à oferta, voltaremos a estes elementos.

A conjuntura política no momento da sua criação era altamente favorável, pois não havia nenhuma universidade em Pontevedra sendo uma necessidade local fortemente sentida⁷⁹⁰. Apesar disso, só em 1987 se conseguiram recursos para construir o presente edifício, aproveitando também uma conjuntura política favorável, em que o poder regional e local se empenharam fortemente⁷⁹¹.

A partir da sua construção, deu-se uma explosão de procura, pois como referia o Prof. Pelaez, **o serviço criou a necessidade**: estudantes que inicialmente iam à Universidade de Santiago, passaram a frequentar o Centro Regional. Isto fez com que nos últimos quatro anos o número de inscrições tenha passado de mil e quinhentas para quase quatro mil.

Quando foi criado, o Centro orientou-se sobretudo para a resposta à necessidade de dar uma segunda oportunidade a pessoas que não haviam podido frequentar a Universidade enquanto estudantes ordinários. Mais tarde, com o novo edifício, veio a desempenhar o papel de universidade presencial, como adiante se refere.

Dificuldades iniciais

Uma primeira dificuldade com que o centro se defrontou, e que tem sido comum a diversos centros, teve a ver com a **dispersão geográfica e com a natureza do corpo discente**.

O facto de os estudantes estarem espalhados e de muitos disporem de menos tempo em virtude da sua condição de estudantes trabalhadores, **retira-lhes a capacidade de pressão reivindicativa** que têm os estudantes de outras universidades. Assim, quando surgem problemas que exigem certa pressão para serem resolvidos, nomeadamente ligados a falta de recursos, a sua força reivindicativa menor reduz as possibilidades de êxito da pressão⁷⁹².

Este facto, é naturalmente apreciado pelo aparelho de Estado, que sem grandes riscos pode distribuir menos recursos à UNED sem temer reacções semelhantes às que encontraria por parte de outras universidades. Actualmente, o investimento que o Estado faz num estudante da UNED corresponde sensivelmente a metade do que faz para um estudante de uma universidade presencial.

⁷⁹⁰ A já referida implantação de *centros asociados* da UNED em zonas em que não havia universidades presenciais, verificou-se em diversas regiões com grande êxito. Para além de Mérida, que tive ocasião de pessoalmente observar, foram-me referidos pelo professor Osório Pelaez os casos das Canárias e de Valência, como exemplos desta estratégia.

⁷⁹¹ Sobretudo o Presidente da Deputación que era ao mesmo tempo presidente do patronato, actualmente o n.º 3 do Partido Popular, Mariano Garroy. Licenciado em Direito, fortemente consciencializado para as necessidades da universidade e com forte motivação política, este político foi uma pedra chave no processo de construção do novo edifício. Um argumento adicional utilizado, foi a possibilidade de as novas instalações da UNED poderem vir a integrar um espaço para a escola de idiomas da região o que se veio a verificar.

⁷⁹² Entrevista de 9 de Outubro de 1991, ao director do CRE, professor Osório Pelaez.

Pode-se dizer por isso que “**a manipulação política é uma consequência do êxito da instituição**”⁷⁹³. Apesar desta dificuldade, foi-me referido que o facto de o Reitor ser eleito no interior da UNED por um colégio eleitoral integrado por representantes dos vários corpos da instituição e não ser nomeado pelo poder político, dá-lhe uma autonomia importante.

A natureza da manipulação política central, revela-se assim sobretudo através de **controlos financeiros**. Este controlo é particularmente evidente nas discussões para a criação de *centros asociados* e nas negociações orçamentais reflectindo-se em cascata sobre a rede de centros de apoio⁷⁹⁴.

A nível local, observam-se frequentes dificuldades de ordem financeira, visíveis não só na negociação das contribuições dos diversos parceiros do patronato para o orçamento do Centro, mas também na transferência periódica dos fundos orçamentados.

Espera-se que a situação venha a melhorar quando for alterada a actual legislação que regula o financiamento, pois nessa altura os centros terão direito a uma percentagem das propinas dos estudantes.

No actual momento, **o facto de o centro pertencer à única universidade nacional**, tem constituído uma segunda dificuldade, sendo fundamento de algumas reservas levantadas pela Xunta da Galiza que tem de financiar igualmente as universidades regionais (todas as outras). Todavia, apesar da alguma legitimidade desta argumentação, a Xunta tem contribuído bastante para o orçamento do centro.

Um terceiro problema prende-se com o êxito da UNED. Pelo facto de ter tido um êxito muito grande, a UNED tem vindo a sofrer um efeito “**bola de neve**” crescendo depressa demais o que tem feito com que dificilmente responda hoje às exigências do ambiente externo. Em resultado deste problema, tem-se aventado a hipótese de a tornar apenas extensiva aos maiores de 25 anos ou de criar mecanismos que limitem as inscrições⁷⁹⁵.

⁷⁹³ *Idem.*

⁷⁹⁴ Por exemplo, a dr.^a Teresa Casal García, Secretária Geral do CRP, referiu-me, na entrevista que me concedeu em 9 de Outubro de 1991 que, num recente orçamento de 115 milhões de pesetas, a sede havia cortado cerca de 21 milhões, ou seja 18.3%.

⁷⁹⁵ Pessoalmente, tal estratégia levanta-me muitas dúvidas, uma vez que constituiria uma forma artificial de quebrar a procura. Em primeiro lugar, não me parece legítimo retirar à população o direito de escolher entre formas alternativas de ensino. Em segundo a UNED, estatutariamente, tem o objectivo político de alargar a oferta universitária e não de a reduzir. A estratégia correcta, passaria por diversificar a oferta através de duas vertentes:

- pela criação de uma rede descentralizada de ensino misto a partir das actuais instituições presenciais (com a dupla componente presencial e a distância), conferindo à UNED um papel de consultora e de produtora de materiais.
- pelo alargamento da rede de centros associados da UNED dentro da própria Galiza.

Ligada a esta questão, põe-se a da exiguidade de **instalações**. Contrariamente ao que seria de esperar, tal dificuldade aumentou com a construção do novo edifício, em virtude da grande procura que desde então se verificou, obrigando o Centro a uma profunda reorganização interna ao longo dos últimos quatro anos.

Um quarto problema relaciona-se com a questão dos **numerus clausus de outras universidades**. O facto de muitos estudantes que eram impedidos de entrar noutras universidades poderem matricular-se na UNED, poderia levantar a questão de esta universidade vir a ser considerada de segunda categoria. Este problema foi solucionado, conforme atrás referi, através de uma rigorosa estrutura curricular seguida de um sistema de avaliações nacionais extremamente exigente.

2.2. CARACTERIZAÇÃO E EVOLUÇÃO DA PROCURA

Inicialmente, o centro voltou-se para **dois grupos-alvo**:

- **estudantes adultos, trabalhadores a tempo inteiro** na banca e em diversas empresas públicas e privadas, que não haviam podido frequentar ou concluir um curso superior logo que haviam terminado o ensino secundário, por variadas razões;
- **donas de casa**, que após uns anos de indisponibilidade a tratar filhos pequenos, se encontravam finalmente com algum tempo livre para poderem completar os seus estudos.

Na altura em que arrancou o Centro da UNED não havia em Pontevedra qualquer Universidade. Este facto, condicionou também o tipo de procura, transformando-o numa espécie de “micro-universidade”⁷⁹⁶ para onde afluíram muitos estudantes jovens, a par dos dois primeiros grupos.

Evolução global

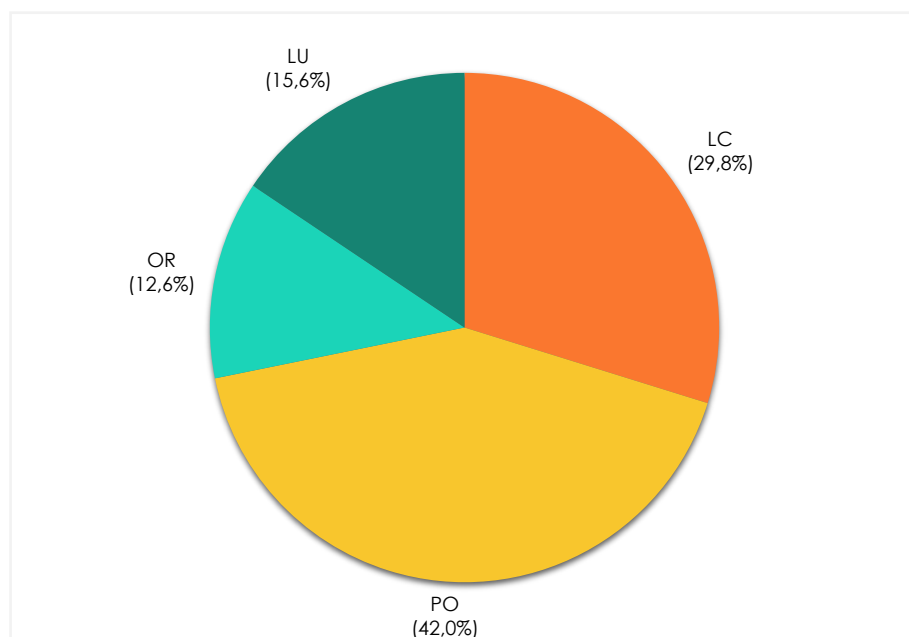
QUADRO 5.3 – Número de alunos por província em 1974 e 1990

	1974		1990	
	F.	%	F.	%
La Coruña	348	30	144	4
Lugo	182	16	34	1
Ourense	147	13	608	16
Pontevedra	491	41	2938	79
Outras	0	0	9	0
Total	1168	100	3733	100

Fonte: Memórias de 1974 e 1990...

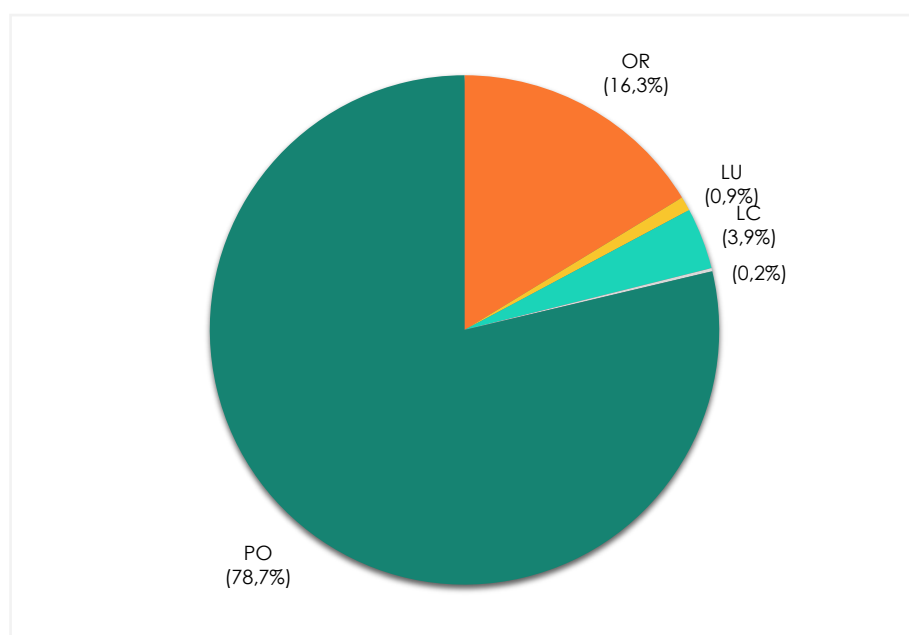
⁷⁹⁶ Entrevista ao prof. Pelaez, supra cit.

A evolução global da procura, pode observar-se no quadro 5.3 e nas figuras 5.18 e 5.19, que reproduzem o número de alunos por província em 1974 e em 1990.



Fonte: *Memoria 1974, op. cit.*

FIGURA 5.18 – Número de estudantes por província (1974)



Fonte: *Memoria 1990, op. cit.*

FIGURA 5.19 – Número de estudantes por província (1990)

Como se observa, a alteração da população discente foi significativa, revelando as seguintes tendências:

- 1.º O número de estudantes inscritos aumentou, nestes dezasseis anos, para mais do triplo.

2.º A sua distribuição alterou-se bastante, em função do efeito conjugado do nascimento do Centro associado de La Coruña e do facto acima descrito de as novas instalações terem criado uma alternativa “quase presencial” em Pontevedra. Deste modo, enquanto que, em 1974 os estudantes de La Coruña e Lugo correspondiam a 46% do corpo discente, em 1990 o seu peso era de 5% . Em contrapartida, o peso absoluto dos estudantes de Pontevedra e Ourense cresceu seis e quatro vezes respectivamente, aumentando também significativamente em termos relativos.

Apesar desta concentração, é curioso notar dois aspectos, salientes nas respectivas “memórias”:

- por um lado, os quase quatro mil estudantes inscritos em 1990 residiam habitualmente em 139 diferentes lugares (20 da província de La Coruña, 14 de Lugo, 44 de Ourense e 61 de Pontevedra), mantendo-se portanto a tradição inicial de ensino a distância; por outro, a distribuição geográfica do subgrupo dos estudantes que entraram na UNED através do curso de acesso, em 1990, revela uma concentração bastante inferior à do total do universo observado,⁷⁹⁷ o que parece mostrar que a UNED está a chegar às zonas periféricas da região e a uma população que de outro modo dificilmente faria um curso superior.

Distribuição por sexos e estrutura etária

No quadro 5.4 e nas figuras 5.20 e 5.21, observa-se a estrutura de sexos e a idade média do corpo discente, por licenciatura⁷⁹⁸.

Neles se salientam os seguintes aspectos:

- 1.º** A idade média (IM) do corpo discente é de 30 anos, um valor que leva a crer que a componente de estudantes trabalhadores é ainda muito forte.
- 2.º** A taxa de feminização (TF) é de 51%, revelando forte adesão do sector feminino a este tipo de ensino.
- 3.º** Cruzando a IM com o tipo de licenciatura, observa-se que os cursos de Direito, Filologia, Ciências Empresariais, Química, Engenharia Industrial e Psicologia, são os que apresentam uma população discente mais jovem, com IM de 28 ou 29 anos. Em contrapartida, as licenciaturas em Matemática, Ciências Económicas, Ciências Políticas e Sociologia, são as que possuem estudantes menos jovens,

⁷⁹⁷ A distribuição dos 136 estudantes nestas condições foi de 31% oriundos de La Coruña, 10% de Lugo, 8% de Ourense e de 51% de Pontevedra.

⁷⁹⁸ Não me foi possível analisar a evolução destas variáveis desde o nascimento do CRP, uma vez que as *memórias* dos primeiros anos não contêm tal informação. Deste modo, optei por uma análise sincrónica que, não revelando as tendências, mostra no entanto a situação actualizada.

com uma IM de 31 anos. Estas diferenças são relativamente reduzidas, registando-se uma amplitude de apenas quatro anos.

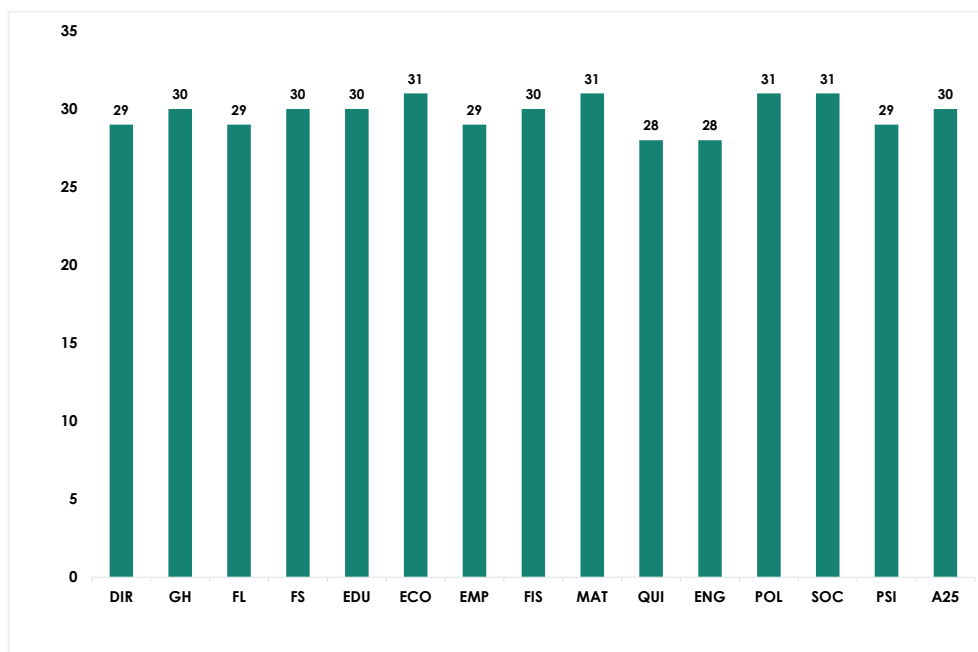
4.º Já a distribuição da taxa de feminização (TF) (fig. 5.21), revela comportamentos bastante diferenciados por parte da procura:

Com efeito, enquanto que as licenciaturas em Ciências de Educação, Filologia, Geografia e História e Psicologia são, predominantemente, procuradas por mulheres, os cursos de Engenharia, C. Políticas, C. Físicas, C. Económicas, C. Empresariais e Direito apresentam baixas taxas de feminização. Esta situação não é surpreendente, uma vez que projecta as escolhas profissionais habituais da sociedade global.

QUADRO 5.4 – Distribuição por sexos e licenciaturas (1990)

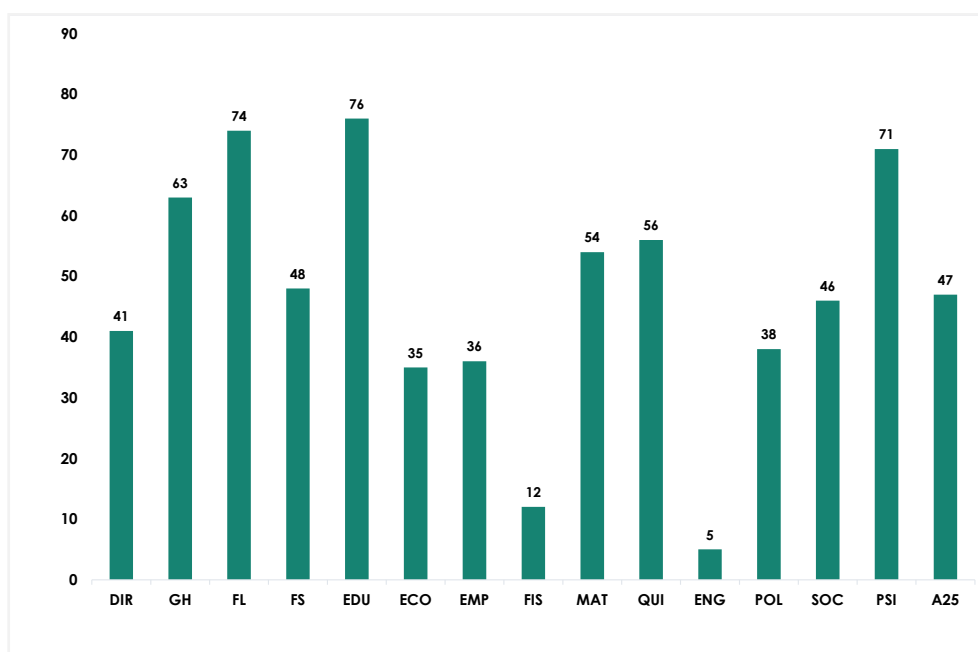
	H	M	HM	I.M.	T.F.
Total	1810	1923	3733	30	51
Direito	696	487	1183	29	41
Geografia e História	122	213	335	30	63
Filologia	50	148	198	29	74
Filosofia	25	24	49	30	48
C. Educação	76	251	327	30	76
C. Económicas	73	41	114	31	35
C. Empresariais	120	69	189	29	36
C. Físicas	35	5	40	30	12
C. Matemáticas	28	34	62	31	54
C. Químicas	11	14	25	28	56
Engenharia Industrial	49	3	52	28	5
Políticas	57	35	92	31	38
Sociologia	43	37	80	31	46
Psicologia	111	282	393	29	71
Acesso a <s de 25 anos	314	280	594	30	47

Fonte: *Memoria de 1990, op. cit..*



Fonte: *Memoria de 1990, op. cit.*

FIGURA 5.20 – Distribuição da idade média por licenciatura



Fonte: *Memoria... op. cit.*

FIGURA 5.21 – Distribuição da taxa de feminização por licenciaturas

Modo de ingresso

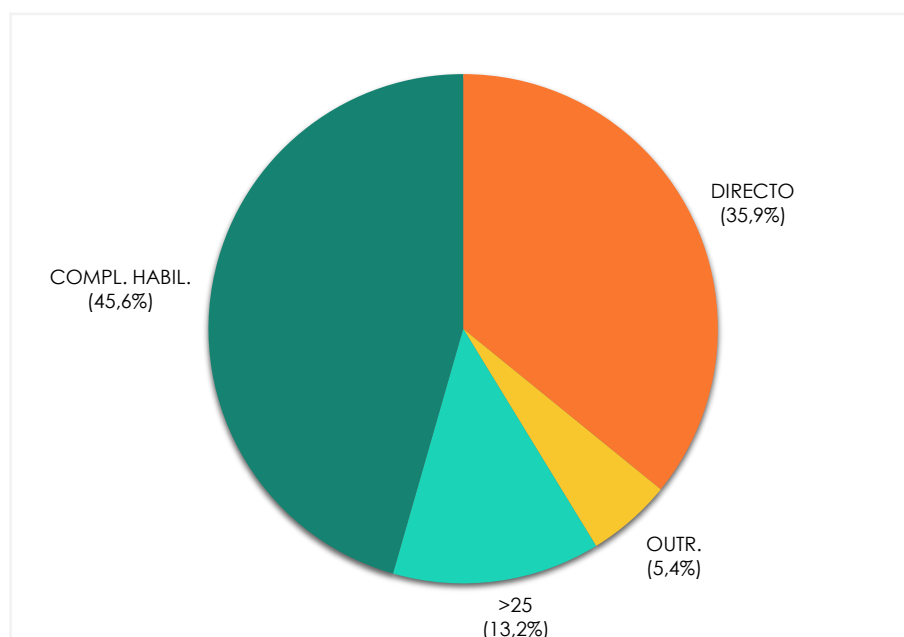
No quadro 5.5 e na figura 5.22, registam-se os diversos estudantes pelo modo como ingressaram nos cursos da UNED no curso de 1989/90.

QUADRO 5.5 – Modo de ingresso

MODO DE INGRESSO (*)	F.	%
Do secundário	657	21
Transferido	469	15
Acesso a >s de 25	413	13
Magistério	51	2
Professor diplomado EGB	828	26
Título de grau médio	262	8
Licenciado	291	9
Outras	168	5
Subtotal	3139	100

(*) Estes números não contam com os 534 inscritos no curso para maiores de 25 anos.

Fonte: *Memoria de 1989/90*.



Fonte: *Memoria de 1989/90, op. cit.*

FIGURA 5.22 – Modo de ingresso em Pontevedra (1989/90)

Neles se observam os seguintes aspectos:

- 1.º Pouco mais de um terço do corpo discente ingressou pela via habitual doutras universidades, i. é, por via directa, após completar o programa formal do ensino secundário, ou por transferência de outras Universidades.
- 2.º Cerca de 46% ingressaram com objectivos de completar habilitações, uma vez que já apresentam, à entrada, qualificações profissionais (Magistério primário, Ensino Geral Básico, títulos médios ou mesmo licenciaturas).

3.º 13% entraram para os respectivos cursos por via do curso de acesso para maiores de 25 anos.

Estes dados confirmam a vocação da UNED como Universidade de segunda oportunidade, não sendo no entanto de desprezar a tendência para se assumir como alternativa aos sistemas presenciais, mesmo para os estudantes a tempo inteiro.

Licenciatura procurada

Desde o nascimento do centro tem-se vindo a observar uma evolução na procura de licenciaturas. O quadro 5.6 e a fig. 5.23, registam a comparação entre o número de inscritos em 1974 e 1990, para cada licenciatura:

QUADRO 5.6 – Evolução da procura das diferentes licenciaturas

LICENCIATURA	1974		1990	
	F.	%	F.	%
Total	1168	100	3733	100
Direito	236	20	1183	31
Geografia e História	112	9	335	8
Filologia	86	7	198	5
Filosofia e C.Educação	362	31	0	0
Filosofia	0	0	49	1
C. Educação	0	0	327	8
C. Económicas	71	6	114	3
C. Empresariais	78	6	189	5
C. Físicas	37	3	40	1
C. Matemáticas	75	6	62	1
C. Químicas	40	3	25	0
Engenharia Industrial	71	6	52	1
Políticas	0	0	92	2
Sociologia	0	0	80	2
Psicologia	0	0	393	10
Acesso a <s de 25 anos	0 ⁷⁹⁹	0	594	15

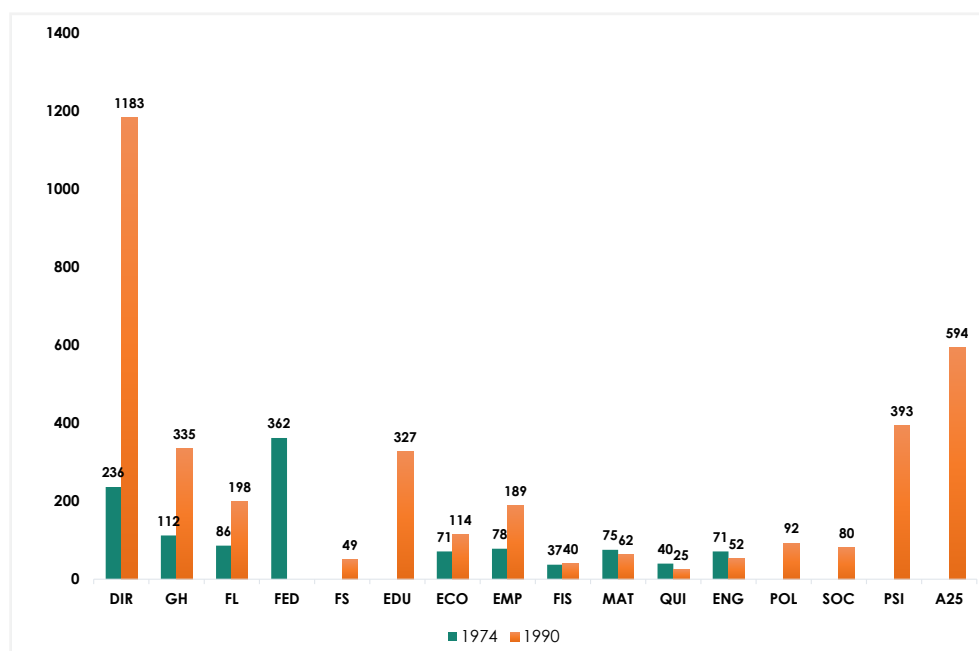
Fonte: *Memorias de 1974 e 1990, op. cit..*

O aspecto mais saliente é, sem dúvida, o **peso do curso de Direito** nos dois anos em

⁷⁹⁹ Os dados de 1974 não estão registados; em 1975, inscreveram-se neste programa 136 estudantes, num total de 1433 inscrições (1297 + 136), o que correspondia a 9%. In *Memoria del curso académico 1975*, UNED/CRP, Pontevedra, 1976, pág25.

questão, uma vez que as inscrições atingiram um quinto do total de inscrições em 1974 e quase um terço em 1990, tendo quintuplicado em termos absolutos nesse período.

Como tive ocasião de referir anteriormente, esta aparente excessiva procura não parece fazer prever desemprego ou mesmo subemprego dos futuros diplomados, por duas ordens de razões. Por um lado, porque muitos dos estudantes já estão empregados à data da sua entrada para a UNED precisando do diploma, mais como instrumento de progressão profissional e mobilidade social, que como ferramenta de aquisição de primeiro emprego. Por outro lado, a versatilidade da formação adquirida naquele curso e a imagem social de polivalência que dele existe, favorecem a progressão no mercado de trabalho.



Fonte: *Memorias de 1974 e 1990, op. cit.*

FIGURA 5.23 – Evolução da procura relativamente às diferentes licenciaturas

Com uma **evolução razoável da procura**, estão as licenciaturas em Geografia e História, Filologia, Filosofia e Ciências da Educação, Economia, Ciências Empresariais e Física: qualquer destes cursos viu o seu número de inscrições crescer em números absolutos, apesar de haver reduzido o seu peso relativo no total das inscrições.

Com uma **evolução negativa da procura** encontram-se os cursos de Matemáticas, Química e Engenharia, uma vez que o número de inscrições e o seu peso relativo baixaram substancialmente durante aquele intervalo de tempo.

Os **cursos de Ciências Políticas, Sociologia e Psicologia, cuja oferta se iniciou posteriormente a 1974**, abrangiam em 1990 cerca de 14% do total de inscrições, tendo ultrapassado diversas licenciaturas mais antigas.

Finalmente, **as inscrições no curso de acesso para maiores de 25 anos**, à semelhança do que se observou na Estremadura, ocupam um lugar de destaque, uma vez que em 1975 correspondiam a 9% do total de inscrições tendo evoluído em 1990 para 15%. É curioso notar que as preferências dos estudantes que entraram para as licenciaturas por esta via em 1975⁸⁰⁰ não são exactamente iguais às dos outros. Com efeito, os cursos mais escolhidos por este grupo foram os de Economia e Ciências Empresariais (28%), seguindo-se-lhes Direito, e áreas de Ciências e Letras, com cerca de 24% cada, enquanto que as preferências dos restantes estudantes se fizeram sentir através das seguintes escolhas:

- Direito - 22%
- C. Económicas e Empresariais - 11%
- Ciências e Engenharia - 22%
- Filosofia e Letras - 45%

Estes últimos dados, traduzem o elevado peso percentual dos estudantes que se inscreveram na UNED para completar as suas habilitações no domínio das Letras.

Em resumo, parecem detectar-se as seguintes **tendências do lado da procura, no Centro Regional de Pontevedra**, ao longo destes 16 anos:

- 1.ª Um **aumento para o triplo** do número de inscrições.
- 2.ª Uma **concentração** da população discente proveniente das províncias de **Pontevedra e Ourense, apesar de dispersa** por mais de uma centena de lugares.
- 3.ª Uma **idade média** em cada licenciatura que varia entre os **28 e os 31 anos**.
- 4.ª Comportamentos diferenciados na **escolha da licenciatura, de acordo com o sexo do estudante**.
- 5.ª **Três grupos distintos procuram a UNED, sublinhando a sua dupla vocação, de instituição de formação inicial**, para os que têm as habilitações e para aqueles que as não possuem, **e de instituição de formação contínua**, para os que já têm qualificações mas querem melhorá-las.
- 6.ª Os **cursos mais procurados** são, neste momento, os de **Direito, maiores de 25 anos, e Psicologia**, registando-se uma **crise de excesso de procura** face à oferta disponível.

⁸⁰⁰ A memória de 1975 foi a única das que tive acesso, que registou as escolhas dos estudantes do programa para maiores de 25 anos.

2.3. CARACTERIZAÇÃO E EVOLUÇÃO DA OFERTA

Cursos formais

O Centro Regional de Pontevedra oferece actualmente as quinze licenciaturas da UNED. De acordo com o seu director, a abundância da oferta criou uma dinâmica de procura difícil de controlar que tem levantado sérios problemas de natureza logística e pedagógica. Como resposta, prevê-se para breve a abertura de um novo centro associado em Ourense.

Cursos não formais

Para além dos cursos formais, o *Centro Asociado* oferece diversos cursos não formais. Sem dúvida aquele que abrange mais estudantes e que tem um maior impacto social é o curso de acesso para maiores de 25 anos. Para além deste, muitos outros se têm realizado, permitindo-me apenas sublinhar três deles, pela importância de que se revestem:

- o primeiro, de **prática jurídica**, realiza-se há já vários anos com assinalável êxito, dado que vem completar uma lacuna geral do sistema de ensino superior espanhol, a carência de formação prática nestas matérias;
- o segundo, destina-se à **formação contínua de professores** do ensino básico e secundário;
- o terceiro, integra os programas de **inscrição livre**, para qualquer cidadão, com evidentes objectivos de animação socio-cultural.

Cursos abertos

Para além dos cursos formais e não formais, o CRP oferece os chamados cursos abertos, bem como ciclos de conferências de inscrição livre, que têm vindo a ter grande êxito. A título de exemplo, apontam-se os seguintes:

- Inglês (três níveis)
- Francês (três níveis)
- História da Galiza
- Temas jurídicos
- Temas empresariais
- Temas científicos
- “Aula de teatro”
- “Aula de música”

Materiais educativos

Como foi referido no capítulo sobre a UNED em geral, os materiais dos cursos são todos concebidos em Madrid e utilizam predominantemente o suporte escrito. As emissões audio em antena aberta (rádio) não se ouvem bem em Pontevedra. A sede central, por isso, produz cassetes dessas emissões, que manda para o centro de Pontevedra onde os estudantes as podem ouvir no próprio centro, ou requisitar para empréstimo domiciliário.

Bolsas de investigação

Numa linha de desenvolver a investigação sobre a região e de treinar investigadores locais o CRP criou, desde o seu nascimento, um conjunto de bolsas de investigação sobre a Galiza de que têm resultado trabalhos de grande interesse científico.

Outros serviços

O modelo de serviços de natureza educativa descrito nos capítulos anteriores manteve-se ao longo do tempo, tendo o número de serviços aumentado com os estudantes e com os cursos oferecidos⁸⁰¹.

À semelhança do que se observou em Mérida, **a escolha dos serviços oferecidos pelo centro varia de acordo com o perfil etário dos estudantes:** assim, enquanto que os estudantes trabalhadores utilizam sobretudo os serviços lectivos de tutoria presencial, os mais jovens utilizam o centro como local de encontro e convívio, organizam a partir dele actividades desportivas e outras, tendo um comportamento semelhante ao de outros estudantes em universidades presenciais.

O sistema de tutoria é semelhante ao praticado nos outros centros da UNED. Cada cadeira dispõe de uma hora semanal para tutoria presencial. Esta, muitas vezes, começa por uma exposição do tutor sobre alguns pontos da matéria considerados particularmente complexos ou difíceis de assimilar. Seguidamente, os estudantes, que deverão ter estudado previamente a temática abordada, apresentam as suas questões às quais o tutor responde. Ao longo do ano, os estudantes vão fazendo as tarefas recomendadas nos cadernos de ensino a distância e entregam-nas para correcção aos tutores. Estes, uma vez feita a correcção, devolvem os cadernos aos estudantes ficando com uma informação que enviam posteriormente a Madrid. Essa informação do tutor deverá ser tida em conta pelo professor da sede central para efeitos de avaliação final. Isto nem sempre se verifica, dependendo um pouco

⁸⁰¹ Não foi possível traçar a evolução da oferta apoiado em indicadores quantitativos, dado os quadros estatísticos registados nas «memórias» variarem de ano para ano. Pelas informações obtidas nas entrevistas exploratórias é, no entanto, possível, afirmar com certeza que a oferta de serviços aumentou bastante ao longo destes anos, sobretudo no que respeita ao número de horas de tutoria e ao número de actividades não-formais.

da credibilidade do tutor junto do professor da cadeira.

Segundo a secretária geral de Pontevedra, talvez pelo facto de quase todos os 84 tutores daquele centro serem professores universitários, a sua informação é normalmente tida em conta. Mesmo os poucos que o não são, são figuras com muito prestígio profissional local (ex: magistrados e advogados), facto esse que é tido em conta pelas equipas centrais.

O sistema de tutoria telefónica garantida por Madrid não se tem revelado de grande comodidade para o estudante, quer pelo custo das chamadas de longa distância quer pelo facto de o tráfego telefónico estar frequentemente engarrafado. A dr.^a Teresa Garcia, por isso, pensa que a tutoria a distância só terá bons resultados quando se resolver esta questão, por via, por exemplo da implementação de um sistema de conferência por computador que será possível com a implementação do atrás referido campus telemático (cfr. supra, cap 3).

A fim de potenciar os recursos tutoriais locais tem-se levantado a hipótese de criar um espaço radiofónico utilizando a rádio local. Esse programa, poderia ter a estrutura de uma sessão tutorial, com exposições dos tutores, seguidas de perguntas pelo telefone que seriam respondidas em directo.

2.4. ORGANIZAÇÃO E FUNCIONAMENTO

Recursos humanos

A organização e funcionamento deste centro é semelhante ao modelo já descrito para o Centro Regional da Estremadura. A fim de observarmos a evolução dos seus recursos humanos vejamos o quadro 5.7:

QUADRO 5.7 – Recursos humanos do CRP em 1974 e 1990

RH	1974		1990	
	F.	%	F.	%
PESSOAL	52	100	108	100
Dirigente	7	13	12	11
Docente	37	71	84	78
Administrativo	6	12	7	6
Técnico	0	0	2	2
Auxiliar	2	4	3	3

Fontes: Memórias respectivas

Conforme se observa, o seu pessoal duplicou nestes dezasseis anos, registando-se uma **economia de escala**, uma vez que o corpo docente triplicou. O grupo que

mais cresceu como seria de esperar foi o do pessoal docente que, no entanto, apenas aumentou 2.3 vezes. Interessante de salientar é o facto do pessoal não docente (administrativo, técnico e auxiliar) apenas haver crescido de oito para doze unidades, o que revela um acréscimo significativo de eficiência⁸⁰².

Claustro

Tal como os outros centros associados, o CRP possui uma assembleia, o claustro, com representantes dos vários corpos da comunidade académica. Em 1989/90 era composto por 158 membros, sendo 53% docentes, 41% discentes e 7% pessoal não docente.

Exames

Conforme foi referido no capítulo terceiro, para a vigilância dos exames é nomeado um grupo de docentes que regista o acto, e envia depois as provas para Madrid onde são corrigidas. Segundo o prof. Pelaez, este sistema tem uma dupla vantagem: por um lado, é extremamente objectivo, pois a equipa de correctores é nacional, não conhece os examinandos e utiliza os mesmos critérios para todo o universo; por outro, o tutor, por não estar envolvido no processo, não é visto pelo estudante como o elemento "repressor", com poder para o reprovar, mas unicamente como uma pessoa que o apoia no seu processo de aprendizagem. Este facto tem sido comprovado por muitos tutores que simultaneamente são professores universitários em regime presencial. Muitos deles referem que lhes é mais gratificante trabalhar com alunos da UNED que com os das universidades onde dão aulas, pois as suas relações não são inquinadas pela perspectiva da avaliação sumativa. Deste modo, quando se dirige ao tutor, o aluno da UNED apenas tem a motivação de aprender.

Segundo o director do Centro, o facto de o tutor não fazer parte das equipas de correctores, não lhe retira qualquer prestígio: o tutor é escolhido para a função através de concurso, com um júri rigoroso integrado por docentes do Centro e da sede da UNED, de cujos critérios faz parte a avaliação do seu currículo profissional (como magistrado, engenheiro, etc). Resumindo, é tutor porque tem prestígio, não sendo eventuais funções de corrector de exames que o prestigiarão mais perante os estudantes.

Um foco de tensão

Alguns professores-tutores têm defendido, sem êxito, que deveriam ter possibilidade de optar pela carreira universitária. Esta controvérsia, à semelhança do que

⁸⁰² Recordo que uso o conceito de eficiência no sentido da relação entre "produto acabado" (neste caso "estudantes atendidos") e recursos afectos (neste caso "n.º de unidades não docentes").

verificámos no CRE, e amplamente descrita nas investigações de Lorenzo Aretio⁸⁰³, tem criado alguma tensão entre centros e sede, constituindo um dos problemas pendentes⁸⁰⁴.

Taxa de sucesso

Já acima referi que a taxa de sucesso da UNED parece estar bem situada perante o índice do sistema universitário espanhol que não ultrapassa os 60%. Segundo o director do Centro, este índice varia muito com os cursos, apresentando-se mais baixo no curso de acesso para maiores de 25 anos, rondando os 40%. No entanto, 90% dos que têm sucesso nesse exame, chegam ao fim dos respectivos cursos.

Financiamento

O financiamento das actividades do CRP tem sido feito, à semelhança do que já vimos no CRE, por organizações locais (quadro 5.8).

Como se pode observar, nestes dezasseis anos o orçamento decuplicou registando-se uma concentração das contribuições em cinco instituições.

QUADRO 5.8 – Orçamento do CRP (1974 e 1990)

FINANCIADORES	1974	1990
TOTAL (mil ptas)	10653	100000
F. Barrie de La Maza	1000	
Ind. Frig. del Louro	100	
D. Jose F. Lopez	500	
Zeltia Agraria	100	
Banco Simeon	25	
Elnosa	20	
Celulosas	30	
Ici Farma	100	
Cooper...	100	
Explotaciones Pecuarias	50	
Banco central	25	
Tafisa	30	
Diputacion Oviedo	15	
Caja Rural Provincial	100	
Caja Ahorros Vigo	150	
Subtot:	2345	

⁸⁰³ Aretio, L.G. - *Eficacia de la UNED en Extremadura*, UNED/CRE, Merida, 1987, pag. 241 e sgs..

⁸⁰⁴ Os quatro problemas mais sentidos pelos tutores, assinalados na supracitada investigação de Aretio, foram:

- Falta de consideração pelo trabalho tutorial por parte do professorado da UNED central (42.2%)
- Poucas horas de dedicação formal (37.8%)
- Transitoriedade do contrato como tutor (33.3%)
- Desconexão com o professorado da Sede Central (33.3%) idem, op. cit., pag. 242.

Dip. Prov. Pontevedra	4154	45000
Ayuntam. Pontevedra	2750	12500
Caja ahorros Pontevedra	1404	15000
Sede central da UNED		20000
Xunta da Galicia		7500
Subtot ent. promotoras:	8308	100000

Fontes: Memórias respectivas.

Contactos com a sede da UNED

Está previsto que os professores-tutores tenham duas reuniões por ano na sede da UNED, para actualização científica e programação dos cursos. Mesmo que cumprida esta regra, alguns tutores referem que tais momentos não contemplam a audição dos próprios tutores por parte dos departamentos o que empobrece o diálogo.

Na prática, esta regra não tem sido cumprida inteiramente, ou porque alguns departamentos não convocam os tutores as vezes suficientes, ou porque estes não vão às reuniões.

2.5. O CENTRO REGIONAL DE PONTEVEDRA E A REGIÃO

Imagem local

No princípio, quando a UNED não era conhecida, os seus títulos académicos não eram muito valorizados na Galiza. Hoje, a situação é bem diferente, sendo altamente prestigiados. A este propósito, podem ser dados três exemplos elucidativos:

- **nos anúncios de oferta de emprego** é explicitado, por vezes como factor preferencial, o facto de ser licenciado pela UNED;
- **nos concursos para a função pública**, os ex-alunos da UNED obtêm frequentemente os primeiros lugares;
- **nas organizações onde já trabalhavam** antes de ingressarem na UNED, diversos licenciados têm apresentado excelentes resultados, sendo por isso reconhecidos em termos de progressão na carreira.

A razão desta boa imagem, parece dever-se às duas ordens de factores já referidas nos capítulos anteriores:

- em primeiro lugar, a uma **preparação académica mais sólida** que a do licenciado médio, pois como já se disse, o sistema de avaliação da UNED é muito exigente

e os programas lectivos têm de ser integralmente cumpridos;

- por outro lado, o ex-aluno da UNED revela, em regra, **competências metacognitivas** superiores a outros licenciados, visto que fez o seu curso em regime de auto-aprendizagem. Tal processo, que inicialmente é um sério obstáculo ao seu sucesso académico, torna-se assim numa poderosa arma na luta por melhores empregos, uma vez que o diplomado pela UNED aprendeu a resolver problemas sózinho, ou pelo menos, com menos apoios que o diplomado do ensino presencial.

O CRP e o poder regional e local

Contrariamente à tendência inicialmente registada na opinião pública, houve uma grande mobilização das autoridades locais, provinciais e mesmo regionais, para a criação do Centro. A partir do momento em que o Centro começou a funcionar normalmente e deixou de ser notícia, a mobilização política teve uma redução substancial.

Com a recente criação de duas novas Universidades na Galiza, a de La Coruña com os seus campus na Corunha e em Ferrol, e a de Vigo com campus naquela cidade, em Pontevedra e Ourense, a UNED perdeu importância para os políticos. Agora é politicamente mais eficaz lutar pela implantação e funcionamento das novas universidades que pelo aumento das capacidades dos Centros da UNED⁸⁰⁵.

O CRP e a Universidade de Santiago

Por parte da Universidade de Santiago de Compostela, não se sentiu qualquer reacção negativa à criação e desenvolvimento do centro de Pontevedra. Quatro factores parecem ter contribuído para isso:

- por um lado, dependem de **instâncias administrativas diferentes** pois enquanto a Universidade de Santiago é tutelada pelo governo da Galiza, o Centro de Pontevedra depende da UNED central que por seu turno presta contas à administração central. Isto tem como efeito imediato não terem de competir nas “batalhas orçamentais”;

⁸⁰⁵ Pode-se levantar a seguinte hipótese a partir destes factos:

- Inicialmente e mesmo hoje, a UNED teve uma estratégia de empresa industrial, acente em grandes economias de escala, mercados massificados e produtos padronizados.
- Tal como as grandes organizações da sociedade industrial, a UNED vive uma crise de adaptação à mudança, sendo importante fazer uma inflexão estratégica no sentido de se afirmar através de duas distintas políticas:
 - a) Uma **oferta altamente diversificada** (como faz a Open Universiteit holandesa através de um sistema de módulos de ensino muito curtos, de 50 e 100 horas);
 - b) Uma **oferta de alta qualidade em ambiente multimedia**, investindo no nicho de mercado constituído pelos grupos que não podem ter os desperdícios de tempo do ensino presencial (não tanto o tempo lectivo como o tempo de transportes).

- em segundo lugar, tem-se vindo a estabelecer uma rede informal de relações entre as duas organizações, em virtude de **muitos tutores do Centro serem simultaneamente docentes da Universidade de Santiago**;
- em terceiro lugar, por parte da Universidade de Santiago havia consciência que muitos dos potenciais alunos da UNED nunca se matriculariam em Santiago, pois eram trabalhadores a tempo inteiro, não podendo por isso ir a aulas que ficavam a cerca de 60 Kms de distância dos seus empregos e lares. **Não havia portanto, competição relativamente a grupos-alvos**;
- por último, e talvez é esta a principal razão, a Universidade de Santiago tinha a sua **capacidade de oferta esgotada** quando o Centro surgiu, pela excessiva pressão de candidatos a estudantes.

Neste contexto, o Centro de Pontevedra nasceu, objectivamente, como descompressor desta situação, podendo ser entendido como um “aliado estratégico”, com uma oferta complementar à de Santiago.

Desafios e estratégias

O grande desafio é a implantação de cursos de nível de bacharelato⁸⁰⁶. Estando a pensar-se em cerca de 15 a 20 cursos distintos, a sua criação poderá causar uma autêntica explosão da procura para o que é indispensável o sistema estar preparado.

O espaço estratégico dos centros de apoio é limitado pela organização curricular centralizada. Neste contexto, a estratégia específica do Centro de Pontevedra circunscreve-se, segundo os seus dirigentes, a quatro tipos de acções:

- 1.º Apoiar a criação de novos centros associados** - Um exemplo disto, tem a ver com o actual processo de criação de um novo Centro Asociado em Ourense. Actualmente estudam em Pontevedra cerca de 600 estudantes oriundos daquela cidade. Com a criação do novo centro prevê-se uma descompressão progressiva da procura, à medida que os actuais estudantes oriundos de Ourense vão terminando os seus cursos ou para lá possam (e queiram) transferir as suas matrículas.
- 2.º Desenvolver e gerir com a melhor eficiência possível recursos materiais locais** a partir de mecanismos de auto-financiamento. É o caso do re-equipamento informático que poderá ser pouco a pouco feito, a partir dos pequenos lucros dos cursos de informática.

⁸⁰⁶ Traduzi o termo diplomatura por bacharelato, isto é, um curso superior curto, com dimensão média de 3 anos. Utilizo aqui o significado português do termo uma vez que, como atrás se referiu, para o sistema de ensino espanhol o bacharelato é, à semelhança do que se passa em França o equivalente ao nosso 12.º ano.

3.º Diversificar a oferta de cursos não formais e livres em áreas com forte procura como é o caso dos actuais cursos de informática, de prática jurídica, seminários de filosofia e diversos módulos de formação ao abrigo de um Convénio com o museu de Pontevedra.

4.º Aproveitar com o máximo de eficiência os novos cursos formais oferecidos pela UNED, como a licenciatura em Política e Sociologia e a Licenciatura e em Informática (em fase de lançamento), bem como de diversos cursos superiores curtos actualmente em fase de planeamento⁸⁰⁷.

Conclusão

Segundo o Prof. Osorio Pelaez os resultados do trabalho do CRP na região são difíceis de medir quer pelos seus efeitos difusos quer por se verificarem a longo prazo.

No entanto, se pensarmos que muitos estudantes inscritos na UNED são trabalhadores que nunca tirariam qualquer curso superior se não o fizessem neste modelo, pode-se extrair a conclusão de que a região ficou favorecida com um valor acrescentado de conhecimento.

À questão que levantámos sobre se a UNED teria qualquer efeito refreador de migração de cérebros, o nosso entrevistado respondeu que tal fenómeno não se verifica na Galiza, a não ser a um nível de pós-graduação. Considera que a emigração galega é um fenómeno de grupos muito pouco instruídos que não são afectados pela presença da UNED.

3. O CENTRO ASSOCIADO DE LA CORUÑA

3.1. CRIAÇÃO DO CENTRO E IMPLANTAÇÃO LOCAL

O Centro de La Coruña (CLC), surgiu como resposta a três tipos de necessidades:

- em primeiro lugar a convicção, por parte da UNED e do Ministério do Trabalho, de que era necessário haver uma verdadeira política de Educação de adultos

⁸⁰⁷ Foi-me referido que o desenvolvimento de cursos de nível de bacharelato encontra em Espanha numerosos obstáculos culturais, sobretudo em virtude da atitude muito latina de “todos quererem ser doutores”.

naquela área⁸⁰⁸;

- paralelamente a esta consciência das autoridades centrais, os futuros **utilizadores** começaram a ter consciência de que só tendo um acréscimo de habilitações académicas conseguiriam progredir nas respectivas carreiras profissionais. Como resultado desse processo de consciencialização, numerosos professores do ensino básico, por exemplo, inscreveram-se nas licenciaturas de Ciências de Educação, Sociologia, História e Psicologia, enquanto que empregados do sector de serviços se inscreviam em Direito e pessoal ligado ao sector secundário em engenharia industrial;
- finalmente, **o próprio mercado de trabalho local**, com o processo de industrialização da cidade - actualmente com trezentos mil habitantes e com tendência a crescer - começou a necessitar de quadros com formação de nível superior⁸⁰⁹.

Até então, a única Universidade existente em La Coruña, era a Universidade de Santiago que, como vimos anteriormente⁸¹⁰, lá possuía uma dependência. No entanto, **esse modelo não respondia inteiramente às necessidades locais** quer no que respeitava à oferta de cursos, muito limitada, quer às cadeiras, visto que só se podia frequentar esses cursos até ao 3.º ano, tendo de se completar a licenciatura em Santiago, que fica a 60 Km.

Em 27 de Julho de 1976, o Ministério do Trabalho que na altura tutelava as Universidades Laborales⁸¹¹ celebrou um acordo com a UNED, pelo qual foram criados seis *Centros Asociados*⁸¹².

A partir daquele acordo, nasceu o *Centro Asociado* de La Coruña, formalizado pelo **despacho ministerial de 1 de Dezembro de 1976** (B.O.E. de 15 de Janeiro de 1977), com a incumbência de apoiar as províncias galegas de La Coruña e Lugo, com sede na Corunha.

As primeiras instalações situavam-se na Universidade Laboral de La Coruña de acordo com o estipulado no Convénio de Julho. Mais tarde foi criada uma extensão em Ferrol, uma cidade situada a cerca de 50 Km de La Coruña, onde se leccionam apenas três cursos (curso de acesso para maiores de 25 anos e licenciaturas em

⁸⁰⁸ Acerca das necessidades de formação da região cfr. ponto 1 deste capítulo. Os dados que a seguir se apresentam, foram recolhidos de três fontes: Entrevista ao prof. Santos Rego, director do centro de La Coruña, entrevista ao dr. José Ramón Gonzalez Alvarez, secretário geral daquele centro e memórias dos cursos de 1982 a 1991.

⁸⁰⁹ Cfr. supra, 1.3.

⁸¹⁰ Cfr. supra, 1.4.

⁸¹¹ As Universidades Laborales estavam directamente ligadas ao ensino profissional, conferindo todavia os mesmos graus académicos que as outras instituições de ensino superior.

⁸¹² In “*Memoria del curso de 1982-83 y acto de apertura del curso 1983-84*”, UNED, Centro de La Coruña, 1983.

Direito e em Ciências Empresariais). A partir desse momento, o ayuntamiento daquela cidade começou a contribuir para o orçamento do Centro.

No princípio dos anos oitenta, deram-se **dois factos que puseram em perigo a continuidade do Centro Asociado**, por alterarem completamente os dados do acordo de 1976:

- por um lado, com o **desenvolvimento do processo autonómico**, todo o sistema de ensino passou a ser da competência das regiões;
- por outro, as Universidades Laborales saíram da tutela do Ministério do Trabalho passando para o foro do Ministério da Educação.

Estes dois processos, deram origem a um movimento de apoio à continuidade do projecto, encabeçado por estudantes e professores que desencadearam várias acções de pressão sobre as autoridades locais.

Após diversas negociações foi assinado um **novo acordo em 11 de Fevereiro de 1983**, que viabilizou a continuidade do *Centro Asociado*, em que participaram as seguintes entidades⁸¹³:

- UNED.
- Xunta de Galicia, por intermédio da sua Conselleria de Educacion.
- Diputación Provincial de La Coruña.
- Seis câmaras municipais (ayuntamentos de La Coruña, Culleredo, Betanzos, Lugo, Ortigueira e Boiro).
- Banco de Bilbao.
- Fundação Barrié de la Maza⁸¹⁴, braço cultural do Banco Pastor.
- Caja de Ahorros de Galicia.
- Cámara de Comercio, Industria y Navegación de La Coruña.

A observação da lista de entidades, sugere desde logo alguns reparos:

- em primeiro lugar, percebe-se claramente a **forte implantação local** que o Centro passa a ter. De facto, enquanto que no acordo de 1976 os parceiros eram ambas instituições centrais, no convénio de 1983 a UNED é a única de entre as treze instituições com cunho central;

⁸¹³ *Idem.*

⁸¹⁴ Barrié de la Maza foi um grande empresário da Coruña do ramo da indústria eléctrica. Quando morreu, a viuva criou uma Fundação com o seu nome, com objectivos culturais.

- em segundo lugar, é patente o **empenhamento político** das autoridades, regional, provincial e concelhias, com representantes daqueles três níveis de poder descentralizado;
- em terceiro lugar, o **interesse de diversas instituições financeiras locais**⁸¹⁵ em colaborar no projecto, devido provavelmente a uma tripla ordem de razões:

a) de natureza financeira, dado em Espanha a lei favorecer o mecenato cultural;

b) de marketing institucional, por se saber que a implantação de um *Centro Asociado* correspondia a uma necessidade sentida pela população, como veremos adiante, fortalecendo claramente a imagem das instituições aderentes como contribuintes activos para o desenvolvimento regional;

c) de ordem estratégica, por intuírem que tal decisão poderia constituir um investimento para a região, criando quadros susceptíveis de liderar o seu processo de desenvolvimento. Esta motivação parece confirmada pela presença da Câmara de Comércio Indústria e Navegação que também aderiu ao Convénio⁸¹⁶.

Dificuldades iniciais e posteriores no funcionamento do centro

Durante o período de criação do Centro, registaram-se algumas dificuldades de vária natureza. Segundo o convénio inicial, o Centro ficou sediado nas instalações da Universidade Laboral que ficavam fora da cidade⁸¹⁷, levantando evidentes dificuldades ligadas à exiguidade de instalações⁸¹⁸, para além de problemas de transporte e de perda de tempo dos estudantes e dos professores-tutores. Ao fim de um longo processo recheado de negociações, acompanhadas de petições, manifestações e outras formas de pressão, conseguiram-se as actuais instalações. Sendo francamente menos más que as primeiras situam-se, todavia, numa zona considerada crítica da cidade, com problemas de marginalidade que afectam a segurança de pessoas e bens, para além de continuarem a ser exíguas face às necessidades do Centro que entretanto cresceu bastante. Daí, o ter-se continuado a lutar por obter novas instalações o que finalmente se conseguiu com a intervenção conjunta das entidades que integram o patronato:

⁸¹⁵ Com efeito, só as instituições financeiras locais ou com fortes interesses locais têm contribuído para o centro. Foi-me referido que bancos de natureza nacional como os bancos, Hispano-Americano, de Santander, de Crédito, de Bilbao-Biscaia e Central, não sentem necessidade de contribuir.

⁸¹⁶ Segundo Santos Rego (entrevista de 91-10-07), as instituições financeiras que integram o patronato, estão fortemente enraizadas na problemática local, tendo diversos programas de apoio social à região de que o do Centro é um exemplo.

⁸¹⁷ Em El Burgo.

⁸¹⁸ As primeiras instalações ocupavam um espaço de 15 m2 sendo ampliadas três meses depois para 40 m2. (In Memoria del curso 1982/83, y acto de apertura del curso de 1983/84, p. 5, UNED-CLC, La Coruña, 1983).

(...) “El día 26 de Abril (de 1990), ha tenido lugar una reunión del Patronato en la que ha aprobado por unanimidad la propuesta de la propia Consellería de Educación que ofrecía para la construcción un solar ubicado en la zona escolar de Riazor”⁸¹⁹.

No novo edifício, integrar-se-ão igualmente instalações destinadas ao sistema público de ensino a distância não universitário, ficando todavia a maior parte da área reservada à UNED.

Um outro conjunto de problemas sentidos desde o início foi de **natureza financeira**: a Lei da Reforma Universitária de 1983, estabelecia num dos seus artigos que o financiamento da UNED seria regulamentado por diploma próprio dada a sua especificidade. Todavia, **tal regulamento nunca chegou a ser publicado**, levantando naturais dificuldades quer à própria UNED quer a toda a rede de *Centros Asociados*. Um exemplo referido pelo Secretário Geral do Centro, foi o das receitas das matrículas e inscrições: actualmente, as receitas das matrículas são integralmente canalizadas para a Administração Central (Ministério da Educação). Todos os anos, a UNED tem de negociar o seu Orçamento com o Ministério, do qual fazem parte verbas que serão distribuídas pelos *Centros Asociados* até ao máximo de 10% do montante global do orçamento da UNED. Se o referido Regulamento fosse aprovado, metade dessas verbas seriam canalizadas automaticamente para o financiamento dos *centros asociados* sem passar pela peneira da burocracia central o que aumentaria decerto o limite dos 10% .

No caso particular do Centro de La Coruña, esta questão viu-se agravada pelo facto de ele **ter nascido de iniciativa central e não de reivindicação local**. Tal situação fez com que as autoridades locais financiassem a sua continuidade com menor motivação do que as de Pontevedra⁸²⁰, onde haviam tido um papel inicial muito mais activo. Se a este facto se somar o da redução de interesse por parte dos financiadores locais, em virtude de **a extensão da Universidade de Santiago em La Coruña se haver autonomizado como Universidade**, ficaremos com uma ideia das dificuldades financeiras com que este centro se tem debatido.

Com o processo de autonomia regional, aprofundou-se um outro problema - o da **dupla dependência** - que já havia sido afluído com a questão financeira. Por um lado é à UNED central que tem competido delinear as estratégias de oferta de produtos educativos. Por outro, essa oferta nem sempre coincidia com os interesses locais, muitas vezes mais interessados em actividades de outra natureza. Por

⁸¹⁹ Memoria del curso 1989/90, *op. cit.*, p. 145.

⁸²⁰ Foi-nos referido que a Deputación da Coruña contribui em termos orçamentais apenas com um terço da verba com que a Deputación de Pontevedra contribui para o respectivo Centro. Do mesmo modo, a Caixa de Aforros de Pontevedra contribui mais substancialmente que a de La Coruña. (E911008)

exemplo, foi-me referido que o Centro tem tomado a iniciativa de oferecer cursos de informática para utilizadores, com bastante procura, mas não tem podido realizar outras actividades de maior dimensão, como seminários e congressos, por não ter verba suficiente. Esta contradição entre um financiamento local de maior dimensão que o central, apesar de não suficiente, e uma política de oferta essencialmente central, levantou desde o início alguma tensão nem sempre fácil de gerir pela direcção do centro.

Ligado à questão financeira mas transcendendo-a, emergiu o problema do **diferente status dos docentes ligados à UNED Central e dos docentes dos Centros Asociados**⁸²¹: Enquanto que os primeiros desde o início tinham garantida uma carreira como professores universitários, os professores-tutores não têm nem uma relação contratual estável, nem possibilidades de carreira docente universitária se quiserem optar. Um facto, localmente sentido, ilustrador desta diferença de status, é a **proibição dos professores locais fazerem parte de júris de exame**, reservando-se essa tarefa a equipas da UNED central. Se os júris nacionais não são postos em questão, dado serem considerados um garante de objectividade, **o facto de serem integrados só por pessoal da UNED central** já é posto em causa, por se entender que cria uma imagem de professores de 1.ª classe e professores de 2.ª.

Outro problema que se registou durante o período inicial do Centro de La Coruña, foi o de **não haver pessoal doutorado** para o dirigir como estava estabelecido. Essa questão foi resolvida nomeando um experiente professor do ensino secundário como primeiro director. Posteriormente, esta dificuldade foi ultrapassada com a nomeação do professor Santos Rego, doutorado em Ciências de Educação que leccionava na Universidade de Santiago.

Finalmente, e à semelhança do que se passou em Pontevedra, **o CLC teve de enfrentar a dificuldade do seu próprio êxito**. Na sua intervenção de abertura do curso de 1983/84, D. Fernando Seoane Prado, o então director do Centro objectivou assim esta dificuldade:

(...) “Este curso que hoy inauguramos se presenta en una doble perspectiva, una optimista, y otra, preocupante. En efecto, el número de alumnos matriculados en este curso duplicará al del año anterior, alcanzando el de 1500, lo que pone le manifiesto el interés que este tipo de enseñanza tiene para nuestra sociedad. Está clara que un Centro que despierta tales expectativas es un Centro vivo, no puede morir. Sin embargo, este mismo acontecimiento puede llegar a

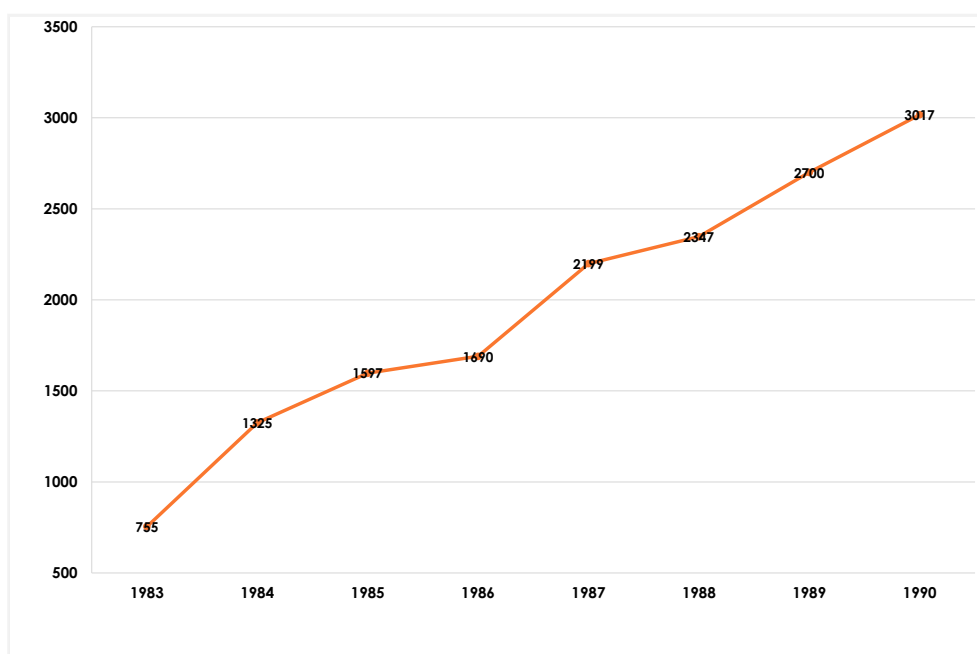
⁸²¹ Cfr. supra, ponto 2. Apesar da repetição desta informação, julgo ser importante referi-la, uma vez que esta questão parece ser estratégica na dinâmica interna da UNED.

*hipertrofiar su funcionamiento si no lleva aparejado un aumento semejante en la dotación material y personal, por no mencionar ya la disponibilidad de instalaciones propias y edecuada*⁸²².

3.2. CARACTERIZAÇÃO E EVOLUÇÃO DA PROCURA

Evolução global

A fig. 5.24 representa a evolução global da procura formal relativamente ao Centro de La Coruña:



Fontes: Memórias dos respectivos anos

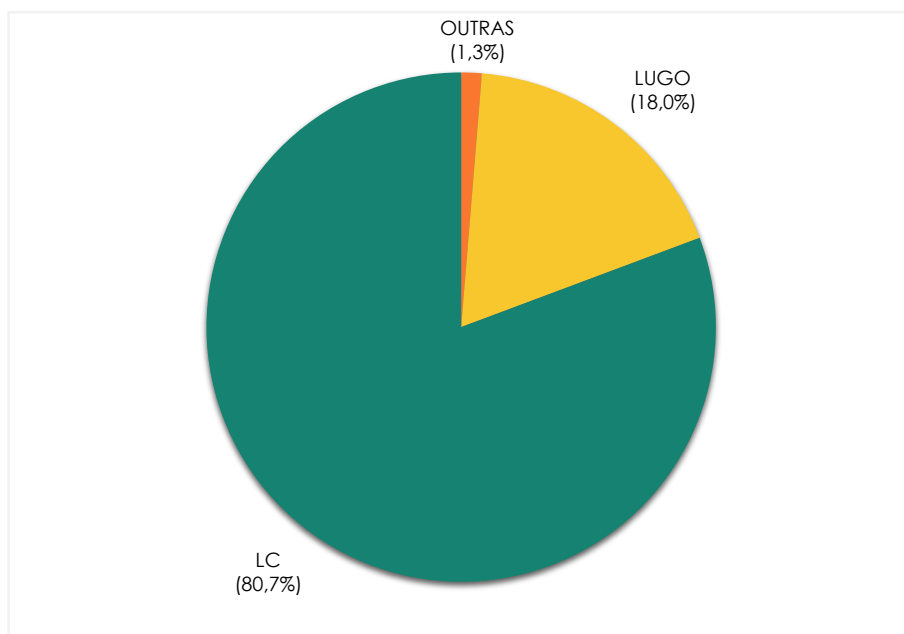
FIGURA 5.24 – Evolução global da procura formal relativamente ao CLC

Nela se observa que, nos sete anos que medeiam 1983 (altura do segundo arranque)⁸²³ e 1990, **quadruplicou o número de inscrições em cursos formais**, registando-se um fenómeno de crescimento progressivo da procura algo semelhante ao que já observámos em Mérida e Pontevedra.

As figuras 5.25 e 5.26, por seu turno, retratam a distribuição dos alunos do CLC pela província de sua residência, em 1985 e 1990.

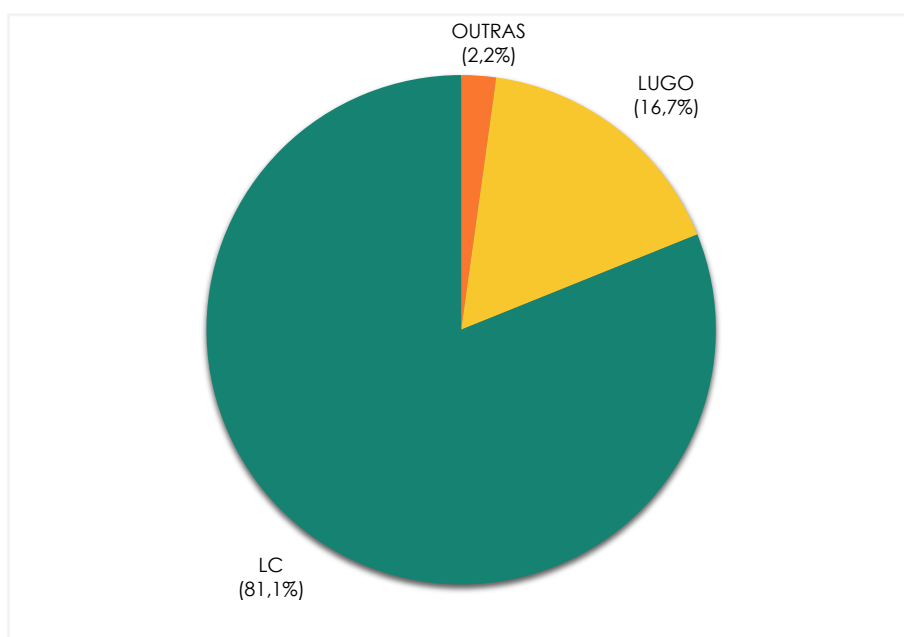
⁸²² Memoria del curso 1982/83....op. cit., p. 19.

⁸²³ Não encontrei elementos escritos sobre os anos anteriores, pelo que me limitarei a comparar os dados de 1983 com os de 1990. Será importante, no entanto, não esquecer que a actividade do centro foi iniciada em 1976.



Fonte: Memoria del curso de 1984/85, op. cit..

FIGURA 5.25 – Distribuição dos alunos do CLC pela província de sua residência (1985)



Fonte: Memoria del curso de 1989/90, op. cit..

FIGURA 5.26 – Distribuição dos alunos do CLC pela província de sua residência (1990)

À semelhança do que se passa em Pontevedra, observa-se uma concentração de alunos na província de La Coruña, em detrimento de outras províncias, acompanhando a concentração demográfica geral atrás referida.

Tal tendência, poder-nos-ia levar a pensar que estaria comprometido o objectivo estratégico de dar oportunidade aos alunos de localidades afastadas, de frequentarem um curso superior. De facto, tal não se verifica, uma vez que o n.º de

lugares de residência mais do que triplicou⁸²⁴.

A memória de 1990 revela-nos um outro elemento interessante sobre a distribuição espacial do corpo discente: cento e vinte e um, dos cento e trinta e quatro lugares de residência (90% dos locais de residência) existentes em 1990, eram localidades com menos de 10 alunos, fazendo supor serem pequenas localidades dispersas pelo território galego, a maior parte das quais sem qualquer hipótese de vir a ter universidade presencial. Deste modo e apesar da grande concentração de estudantes na província onde está implantado o centro associado, verifica-se que a UNED continua a ser resposta para aqueles que vivem em localidades periféricas.

Distribuição por sexos

No quadro 5.9 pode-se observar a distribuição do corpo discente por sexos:

QUADRO 5.9 – Distribuição por sexos do corpo discente do CLC (1987 e 1990)

SEXO	1987 ⁸²⁵	1990	EVOLUÇÃO
Masculino	1217	1568	+ 351
Feminino	982	1449	+ 467
TOTAL	2199	3017	+ 818
Taxa de feminização	44.7	48.0	

Fontes: *Memorias de 1987 e 1990, op. cit.*.

Contrariamente ao observado em Pontevedra, o grupo masculino é dominante. Todavia, a tendência para a maior feminização do corpo discente é bastante evidente, tendo a taxa de feminização aumentado 3.1 pontos nos quatro anos em análise. Pode portanto dizer-se que La Coruña não é excepção relativamente à tendência geral para o acréscimo de procura feminina que observámos nos outros centros.

Distribuição etária

O quadro 5.10 e a figura 5.27 retratam a evolução da estrutura etária fazendo a comparação possível entre os anos de 1986 e 1990⁸²⁶. Aparentemente, a tendência parece ser para um ligeiro envelhecimento da população discente.

Todavia, dadas as diferenças de categorização existentes entre os dois anos, não parece muito prudente esta conclusão, tanto mais que verificámos um acréscimo

⁸²⁴ Em 1985 os estudantes residiam em 41 diferentes localidades. Em 1990, eram já provenientes de 134.

⁸²⁵ A memória deste ano foi a que incluiu pela primeira

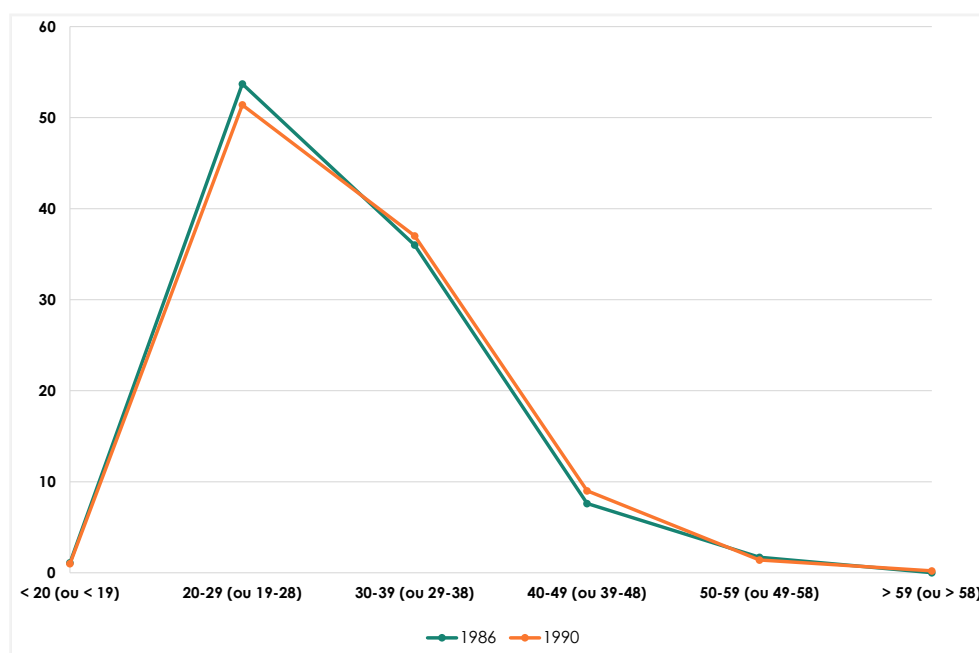
⁸²⁶ A comparação foi a possível uma vez que, não só não há registos nas respectivas memórias para os anos anteriores a 1986, mas além disso as categorias etárias dos dois anos em comparação diferem ligeiramente: a memória de 1986 apresenta as categorias "19 ou menos", "20 a 24", "25 a 29", etc, enquanto que a memória de 1990 refere as categorias de "até aos 18", "19 a 23", "24 a 28", etc.

de taxa de feminização e sabemos que o grupo feminino é mais jovem que o masculino.

QUADRO 5.10 – Distribuição etária do corpo discente do CLC em 1986 e 1990

GRUPOS DE IDADE	1986		1990		EVOLUÇÃO
	F.	%	F.	%	
< 20 (ou < 19)	19	1.1	30	1.0	-0.1
20-29 (ou 19-28)	907	53.7	1551	51.4	-2.3
30-39 (ou 29-38)	608	36.0	10.64	37.0	1.0
40-49 (ou 39-48)	128	7.6	272	9.0	1.4
50-59 (ou 49-58)	28	1.7	42	1.4	-0.3
> 59 (ou > 58)	0	0.0	7	0.2	0.2
Total	1690	100	3017	100	

Fontes: Memórias de 1986 e 1990, op. cit..



Fontes: Memórias de 1986 e de 1990, op. cit..

FIGURA 5.27 – Distribuição etária do corpo discente do CLC em 1986 e 1990

Uma conclusão, no entanto, parece segura: é que **o grupo dos 20 anos é o grupo dominante no corpo discente do CLC**, com mais de metade dos alunos formais, logo seguido pelo grupo dos 30.

Consultando a memória de 1990⁸²⁷, observa-se numa análise mais fina que os dois grupos mais numerosos são, o dos 24 aos 28 anos com 36% do total de estudantes e, o dos 29 aos 33 anos com 24% . Tal como se observou nos outros centros estudados,

⁸²⁷ Op. cit., p. 79.

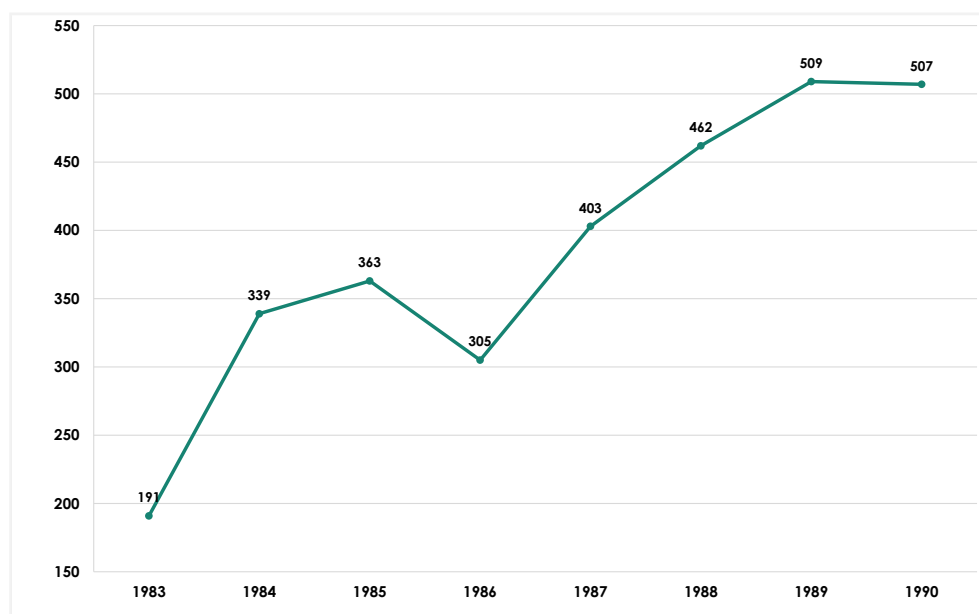
enquanto que a partir dos 24 anos são dominantes os estudantes do sexo masculino, nos grupos mais jovens são as mulheres que predominam.

Modo de ingresso

Infelizmente, não se encontra qualquer informação nas memórias de La Coruña sobre esta variável. O único elemento fidedigno que se encontra sobre este assunto, é a evolução das inscrições do curso de acesso, que se encontra representada nas figuras 5.28 e 5.29.

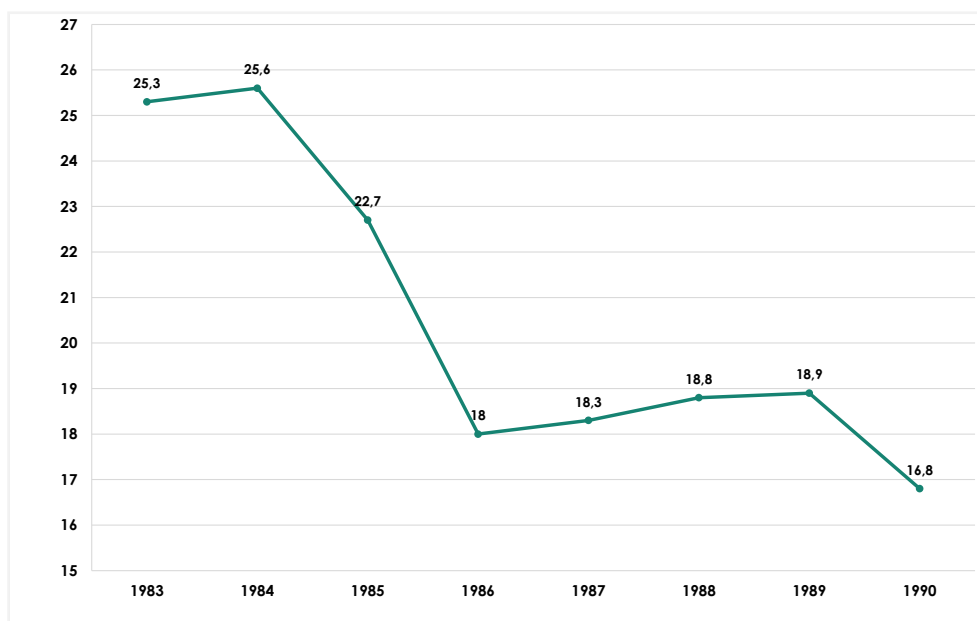
Na figura 5.28 observa-se que tendo começado com 191 estudantes em 1983, a procura quase duplica em dois anos, alcançando em 1985 as 363 inscrições. Após uma descida do número de inscrições registada em 1986, a procura aumentou a um ritmo progressivamente menor até 1989, registando-se em 1990 um pequeno decréscimo.

Esta tendência para a estagnação das inscrições no curso de acesso, tem uma expressão bastante clara na figura 5.29, em que se regista a evolução do peso relativo dos estudantes deste programa, no total de estudantes inscritos no CLC:



Fonte: Memórias respectivas, *op. cit.*.

FIGURA 5.28 – Evolução das inscrições no curso de acesso para maiores de 25 anos de 1983 a 1990 no CLC (em valores absolutos)



Fonte: *Memórias respectivas, op. cit.*

FIGURA 5.29 – Evolução do peso relativo das inscrições no curso de acesso para maiores de 25 anos de 1983 a 1990 no CLC, no total das inscrições

Aqui se vê que após haver começado com cerca de 25% do total de inscrições (1983 e 1984), o peso relativo dos estudantes do curso de acesso reduziu-se bruscamente até alcançar, em 1986, os 18%. Daquele ano até 1989 registou-se um pequeno acréscimo, voltando a baixar em 1990 para os 16,8%.

O acesso directo, nas suas facetas de formação inicial e de complemento de habilitações tem, portanto, um peso dominante na actual procura, contrariamente ao que verificámos em Pontevedra.

Licenciatura procurada

No quadro 5.11 e na figura 5.30 observa-se a evolução da procura, no que respeita à escolha da licenciatura.

- O **curso de Direito**, à semelhança do que observámos nos outros centros, é o mais procurado, correspondendo a cerca de 1/3 da procura global, quer em 1983 quer em 1990, e tendo quadruplicado durante esse período.
- **Os quatro cursos não existentes em 1983** - Ciências Económicas, Empresariais, Políticas e Sociologia - **agrupam em 1990 cerca de 15% do corpo discente o que parece um indício da sua necessidade**. No entanto, enquanto que, desde o primeiro ano de leccionação até 1990, Ciências Empresariais cresceu quer

em números absolutos quer relativos⁸²⁸ e Ciências Políticas cresceu em termos absolutos mantendo o seu peso relativo, os restantes apenas cresceram em termos absolutos.

- Os restantes cursos tiveram três diferentes evoluções:
 - com uma **evolução forte da procura** encontram-se as licenciaturas em Filologia, Psicologia e Ciências Físicas;
 - com uma **razoável evolução da procura**, estão Geografia e História, Filosofia e Ciências de Educação, Matemáticas e Engenharia Industrial;
 - finalmente, com uma **evolução negativa** da procura apenas se encontra o curso de Química.

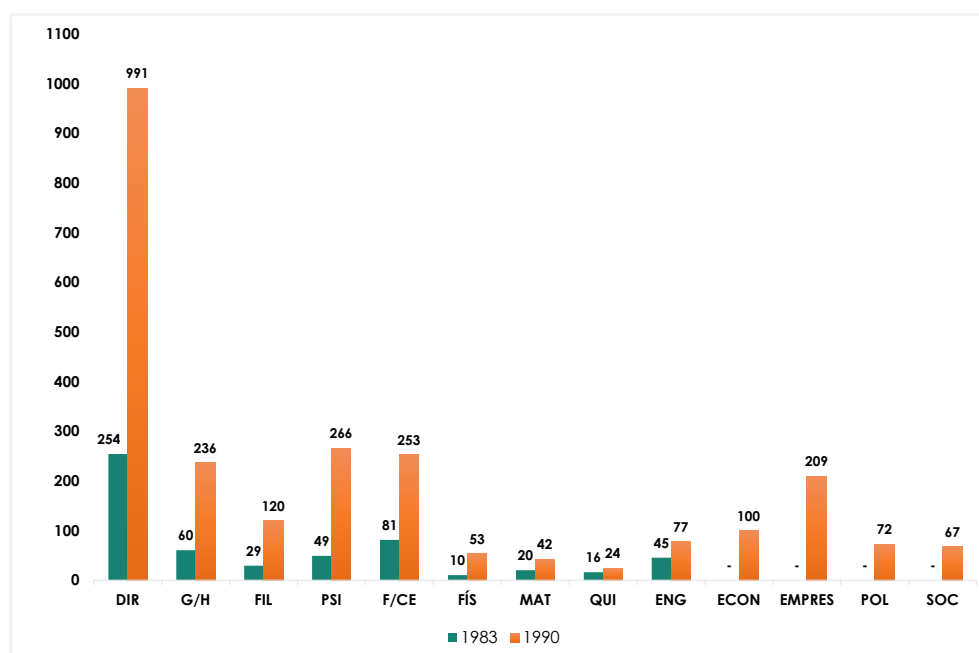
QUADRO 5.11 – Licenciatura procurada (1983 e 1990)

LICENCIATURA	1983	1984	1985	1986	1987	1988	1989	1990
Total	755	1325	1597	1690	2199	2463	2700	3017
Direito	254	370	449	544	650	724	833	991
Geografia e História	60	98	119	136	200	202	216	236
Filologia	29	40	61	62	88	99	95	120
Psicologia	49	82	129	150	223	226	270	266
Filos. / C. Ed.	81	149	177	214	262	256	230	253
C. Físicas	10	22	24	24	45	43	41	53
Matemáticas	20	24	28	26	43	41	32	42
C. Químicas	16	15	19	23	27	16	27	24
Eng. Industrial	45	71	76	59	69	56	60	77
C. Económicas	-	55	58	70	70	92	85	100
C. Empresariais	-	60	94	77	119	130	176	209
C. Políticas	-	-	-	-	-	56	74	72
Sociologia	-	-	-	-	-	60	52	67
C. de acesso	191	339	363	305	403	462	509	507

Fontes: Memórias dos vários anos.

⁸²⁸ Recorda-se que foi utilizada a seguinte tipologia para o centro de Pontevedra:

- Evolução forte da procura: aumento das inscrições, quer em termos absolutos quer relativos.
- Evolução razoável da procura: aumento das inscrições em termos absolutos e redução em termos relativos.
- Evolução negativa da procura: redução das inscrições quer em termos absolutos quer relativos.



Fontes: *Memórias respectivas, op. cit.*

FIGURA 5.30 – Licenciatura procurada (1983 e 1990)

3.3. CARACTERIZAÇÃO E EVOLUÇÃO DA OFERTA

Cursos formais

À semelhança dos centros de Mérida e Pontevedra, o CLC oferece todas as licenciaturas da UNED, desde o início da sua existência.

Para além das instalações de La Coruña, a partir de 1989/90 começou também a funcionar uma extensão em Ferrol, com tutorias do 1.º ano de Direito e do curso de acesso, estando previsto ir abrindo logo que possível o leque da oferta⁸²⁹.

À medida em que vão sendo necessários novos tutores, o CLC oferece-lhes um programa de formação específico sobre o papel do professor-tutor em ensino a distância.

Módulos não formais

Em La Coruña como nos outros centros, observa-se uma abundante oferta deste tipo de módulos, destinados à população em geral ou a grupos específicos, sob a forma de jornadas, seminários, cursos, conferências ou "aulas". À guisa de exemplo, assinalam-se seguidamente alguns, que se têm vindo a realizar nos últimos anos com assinalável êxito:

- Seminário prático de avaliação e diagnóstico psicológico (80 horas).

⁸²⁹ Memória de 1989/90, pag. 145.

- Jornadas de Psicologia (em 1990 realizou-se a sexta).
- Sessões de prática jurídica.
- Cursos básicos de formação em tóxico-dependência (em colaboração com outras instituições galegas).
- Conferências diversas nos domínios das Ciências de Educação, Sociologia, e restantes áreas dos cursos formais.
- Cursos de aperfeiçoamento em língua galega.

Grande parte destas iniciativas têm sido feitas fora das instalações do centro de apoio, uma vez que, como acima se referiu, estas mal têm dado para a actividade tutorial formal.

Este facto, se tem trazido alguns naturais incómodos logísticos, e se tem limitado fortemente o alargamento da oferta não formal, originou uma mais densa rede de interacções entre o centro e várias instituições locais, gerando-se uma dinâmica de projecto comum, que já havíamos observado noutros centros, que favorece bastante o posicionamento do CLC no contexto local. As instalações da Escola Náutica, por exemplo, têm sido por diversas vezes cedidas para os actos solenes da UNED.

Biblioteca

Desde 1984 que o CLC possui biblioteca com as mesmas características que as dos outros centros mas, de acordo com os seus responsáveis, o número de espécies bibliográficas é ainda bastante reduzido.

Revista

Desde Junho de 1988, o centro publica a revista Dársena, destinada à comunidade académica e subsidiada pela Diputación Provincial de La Coruña.

Outro modo de dar a conhecer a actividade do centro, tem sido a participação nas diversas feiras do livro da região, em que estudantes e tutores informam o público dos diversos produtos e serviços da UNED.

Estágios

Desde 1988, vigora um protocolo assinado pela UNED e pela Fundação Universidade/ Empresa, destinado a facultar estágios aos alunos da UNED.

3.4. ORGANIZAÇÃO E FUNCIONAMENTO DO CENTRO ASOCIADO

Calendário

Tal como em outros centro associados, o calendário anual do CLC corresponde ao calendário normal das outras universidades, acrescido de um programa de cursos de Verão.

Em meados de Outubro, começam as sessões de tutoria. A abertura solene do ano é pouco depois, fortemente coberta pelos meios de comunicação social⁸³⁰. Nessa sessão, entregam-se formalmente os diplomas aos novos licenciados, faz-se o balanço do ano anterior e publicitam-se as principais acções previstas para esse ano lectivo.

A maior parte do tempo de funcionamento é em horário pós-laboral e ao sábado de manhã, sendo preenchido por sessões de tutoria à razão de uma sessão de tutoria por semana, por disciplina. Apesar da possibilidade de recurso à tutoria de professores da sede, os estudantes usam-na pouco pelas razões já referidas para Pontevedra (custos e dificuldades de comunicação).

A frequência às sessões de tutoria varia muito de curso para curso; se há cursos em que a frequência é bastante reduzida, noutros, como Direito e Ciências Empresariais, apresentam taxas muito elevadas de frequência, levantando problemas logísticos consideráveis.

As actividades não formais realizam-se, quer ao longo do ano lectivo quer durante o Verão até ao fim da primeira quinzena de Agosto.

Relações com a sede da UNED

De um modo geral, as relações com a UNED processam-se com as mesmas características já referidas para os outros centros. A questão do estatuto e carreira do tutor é, também ela, uma questão em aberto.

Recursos humanos

A organização interna do CLC é semelhante á dos outros centros associados. A evolução dos seus recursos humanos observa-se no quadro 5.12:

⁸³⁰ Um indicador interessante de ligação ao meio é o facto de, por vezes, a lição inaugural ser feita por um não académico. (Cfr. por exemplo a memória de 1989/90, p. 21, em que se refere esta lição haver sido dada pelo Director General da Caja de Galicia, que falou sobre o sistema financeiro galego).

QUADRO 5.12 – Recursos humanos do centro de la Coruña em 1983 e 1990

TIPO DE PESSOAL	1983		1990	
	F.	%	F.	%
Pessoal Dirigente	2	4.4	2	2.1
Pessoal Docente	41	91.1	87	89.7
Pessoal Administrativo	1	2.2	4	4.1
Pessoal Técnico	-	-	1	1.0
Pessoal Auxiliar	1	2.2	3	3.1
Total	45		97	

Fontes: Memórias respectivas

Tal como observámos para os outros centros, nota-se uma clara economia de escala à medida em que o centro vai funcionando: enquanto que o número de recursos humanos duplicou o número de inscrições quadruplicou (cfr. supra, 3.2.)

A direcção do centro é garantida pelo director assessorado pelo secretário geral⁸³¹.

Financiamento

A partir do quadro 5.13, que apresenta os orçamentos do CLC em 1983 e 1990, podemos fazer uma ideia da evolução dos orçamentos deste centro. O primeiro elemento interessante, é que **as verbas disponíveis cresceram cerca de duas vezes e meia (lembremo-nos que os estudantes cresceram quatro vezes).**

Em segundo lugar, observa-se que o número de instituições financiadoras foi, em 1983 em número de treze e, em 1990, de catorze, revelando **grande mobilização local**. Todavia, **quatro dessas instituições, contribuíram sempre com 3/4 do orçamento**⁸³².

Apesar de haver maior contribuição local em números absolutos, observa-se que a UNED tem vindo a contribuir de forma crescente em termos relativos. Assim, a sua contribuição em 1983 correspondia a 12.5% do total dos quatro grandes contribuintes enquanto que em 1990 subia para perto de 30% .

⁸³¹ O Centro Asociado de La Coruña era dirigido, na altura em que se desenvolveu o trabalho de campo, pelo Doutor Miguel Santos Rego, professor do Departamento de Filosofia e Ciências de Educação da Universidade de Santiago de Compostela. A assessorá-lo para os aspectos administrativos tinha o dr. José Ramón Gonzalez Alvarez, ele próprio licenciado em Ciências de Educação pela UNED (entre 1974 e 1979). Ambos exerciam as suas funções a tempo parcial, um em Santiago e o outro nos Correios de La Coruña.

⁸³² A Xunta de Galicia, o Ayuntamiento e a Deputación de La Coruña e a própria UNED, como se vê no quadro.

QUADRO 5.13 – Orçamentos do Centro de la Coruña (1983 e 1990)⁸³³

INSTITUIÇÕES (MIL PTAS.)	1983		1990	
	F.	%	F.	%
Sede Central de la UNED	2000	9	12000	22
Xunta de la Galicia	3000	14	7500	14
Dip. Prov. de La Coruña	5000	23	12000	22
SUBTOT:	8000	37	19500	36
Ayuntamiento de La Coruña	6000	28	9000	16
Ayuntamiento de Lugo	500	2	500	0
Ayuntamiento de Culleredo	250	1	250	0
Ayuntamiento de Betanzos	165	1	0	0
Ayuntamiento de Ortigueira	30	0	114	0.2
Ayuntamiento de Boiro	15	0	0	0
Ayuntamiento de Ferrol	0	0	7000	13
Ayuntamiento de Cambre	0	0	510	0
SUBTOT:	6960	32	17374	32
Banco de Bilbao	1500	7	0	0
Caja de Ahorros de Galicia	1500	7	2500	4
Fundación Barrié de la Maza	1500	7	1500	2
Banco Pastor	0	0	200	0.4
SUBTOT:	4500	21	4200	7
Câmara C.I. y N.de La Coruña	250	1	350	0
Total	21710	100	53424	100

Fonte: Memórias respectivas

Principais desafios

O principal desafio até agora posto ao Centro foi o da aquisição do novo edifício. Sem esta infra-estrutura, não tem havido possibilidade de desenvolver as actividades do Centro, sobretudo as de âmbito não formal. A partir do ano de 1992, a conquista deste objectivo permite um grande aumento dessas actividades.

Estratégias que se desenham

Em matéria de **cursos**, o *Centro Asociado* oferece a partir do ano de 1992/93 um bacharelato (diplomatura) em informática, já fornecido pela UNED, é há muito

⁸³³ Os somatórios dos subtotais nem sempre coincidem com as parcelas em virtude dos arredondamentos automáticos feitos pela folha de cálculo com que trabalhei, o programa Lotus 123, R3.

considerado uma necessidade premente da região. O currículo desse bacharelato alargar-se-á pouco a pouco, de modo a transformar-se dentro de poucos anos em mais uma licenciatura em engenharia.

Em virtude de o edifício projectado já possuir espaços destinados a **laboratórios**, prevê-se o alargamento das possibilidades de oferecer cursos com essas exigências. Até agora, as práticas laboratoriais de cursos como o de engenharia industrial, eram feitas noutras instituições públicas como a Escola Náutica, com as quais o Centro tinha estabelecido acordos para o efeito.

3.5. O CENTRO ASOCIADO DE LA CORUÑA E A REGIÃO

Imagem geral

Segundo os entrevistados, a comunidade local aceitou bastante bem a criação do Centro, apesar de não haver inicialmente partido dela a iniciativa. Prova disso foram as numerosas inscrições verificadas.

Por parte da Universidade de Santiago de Compostela parece não só não ter havido qualquer reacção negativa, como pelo contrário, haver contribuído objectivamente para o desenvolvimento do *Centro Asociado* através da participação de docentes seus, sem ter levantado impedimentos⁸³⁴.

Por outro lado, se não se registaram grandes apoios explícitos por parte de outras forças locais como Sindicatos, Imprensa e Rádio local e Televisão, também não parece ter havido oposições. A imprensa, por exemplo, tem coberto todos os actos académicos formais de abertura dos anos lectivos, apesar de não estar muito atenta à realização de outras actividades académicas a que não dará tanto valor noticioso.

Por parte do governo Regional, como acima referi, tem havido apoio, expresso através de contribuições financeiras e da participação no patronato do Centro. Esta contribuição tornou-se um imperativo, sobretudo a partir do momento em que o sistema de ensino superior passou a fazer parte das atribuições das Regiões. No entanto, parece subsistir a tensão referida no ponto 1., entre responsabilidades nacionais da UNED e regionais da Xunta.

Imagem do licenciado

De 1983 a 1990, licenciaram-se 355 estudantes no CLC⁸³⁵. Segundo os seus dirigentes, estes licenciados têm tido bastante êxito profissional, apresentando-se com uma

⁸³⁴ A razão deste comportamento está descrita no ponto anterior.

⁸³⁵ A sua distribuição, de acordo com as memórias dos respectivos cursos foi a seguinte: 1983 - 9; 1984 - 19; 1985 - 22; 1986 - 41; 1987 - 45; 1988 - 64; 1989 - 72; 1990 - 92

imagem francamente positiva perante a opinião pública galega, pelas razões atrás referidas, mas que não será demais sublinhar; o aluno da UNED tem de passar por dificuldades muito maiores que os das outras universidades, para concluir o seu curso:

- **tem de cumprir o programa completo de todas as cadeiras**, enquanto que noutras universidades muitas vezes os programas são reduzidos ao que efectivamente foi leccionado;
- **tem que realizar o programa em regime de auto-aprendizagem, o que o obriga a um maior esforço cognitivo e a uma aprendizagem no domínio metacognitivo** de como planear o seu estudo, como articular os meios que dispõe, como controlar a sua aprendizagem como criar mecanismos de auto motivação, como gerir as comunicações com o sistema de ensino, etc.;
- **tem um sistema de avaliação extremamente exigente**, com júris de exame nacionais, o que garante grande objectividade ao sistema.

A contrapartida dessas maiores dificuldades é, de acordo com os nossos entrevistados, uma formação universitária muito sólida e o desenvolvimento de maiores competências metacognitivas. As consequências imediatas desta preparação têm sido os seus resultados muito favoráveis em concursos públicos face a opositores doutras formações.

Contribuição do centro para o desenvolvimento da província e da região

Para além do evidente alargamento da oferta educacional de nível superior, o Centro de La Coruña tem vindo a contribuir para o desenvolvimento daquela província e da região galega em geral em dois aspectos particularmente importantes: na fixação e qualificação de quadros locais e na resposta a problemas sociais concretos.

Fixação e qualificação de quadros locais

Um problema do sistema de ensino superior espanhol é o de não dar importância suficiente às solicitações do mercado de emprego. Isto tem como consequência a produção de grande abundância de diplomados em áreas com procura escassa e, pelo contrário haver falta de especialistas noutras áreas. Em La Coruña, este problema é ilustrado através do grande contingente de alunos inscritos em Direito, provavelmente em número excessivo relativamente às necessidades do mercado.

Todavia, foi-nos referido que os efeitos de tal disfunção não são da mesma gravidade que para os alunos de outras universidades, visto que muitos deles já estão empregados quando se inscrevem. Deste modo, o curso funciona por vezes,

mais como um **instrumento de mobilidade social ascendente dentro da organização** onde o estudante trabalha, do que como uma “ferramenta específica” profissional. Nesses casos, parece interessar mais o grau de licenciado que a especialidade em si.

Um dos efeitos típicos da contradição entre oferta e procura de cursos universitários é a **fuga de quadros** de regiões periféricas para os grandes centros à procura de primeiro emprego. Este efeito, pelas razões aduzidas anteriormente, **não parece verificar-se entre os alunos da UNED de La Coruña** por já estarem empregados.

Resposta a problemas sociais concretos

Um exemplo da importância dada aos problemas locais, é o da posição do centro relativamente à questão da toxicodependência⁸³⁶, este problema, tem vindo preocupar crescentemente a opinião pública espanhola, à medida que se tomou consciência da sua grande dimensão. Prova disso, foram as furiosas acções de “vigilância” contra toxicodependentes, desencadeadas por populares em várias regiões do país durante o mês de Outubro de 1991.

Na Região da Galiza nomeadamente nas suas províncias litorais, este problema tem aumentado consideravelmente em virtude de ser uma zona estratégica de passagem do tráfico da América do Sul para a Europa. De acordo com estudos recentes⁸³⁷, eis alguns indicadores de consumo de drogas na Galiza:

- Consumo de Tabaco: 43% da população.
- Álcool (alto consumo): 10.7% da população.
- Heroína: 0.2% da população residente⁸³⁸.
- Cocaína: 1.7% da população residente⁸³⁹.
- Cannabis: 15,9% dos jovens e 24 mil pessoas.

Neste contexto preocupante, a Fundação da Caixa da Galiza, sediada em Santiago de Compostela, decidiu organizar diversos cursos sobre toxico-dependência, com

⁸³⁶ Sobre a questão da toxicodependência na Galiza vide, por exemplo:

- Alvarez, R. Mateos e Lopez, A Rodriguez - *Estudio de epidemiologia psiquiatrica na comunidade galega*, Servicio galego de saúde, XG, Santiago, 1989.
- *Memória 1988/89. Plan autonómico sobre drogodependencias*, XG/Cons de Sanidade, Santiago, 1991.
- Equipo de Investigacións Sociolóxicas (EDIS) - *O consumo de drogas en Galicia - Plan autonómico sobre drogodependencias*, Santiago, 1990

⁸³⁷ EDIS, (1990), *op. cit.*.

⁸³⁸ O que equivale a cerca de 3 a 4 mil consumidores. Com os consumidores esporádicos o referido estudo calcula que a incidência dos consumidores de heroína atinja 1% .

⁸³⁹ A cocaína tem um padrão de consumo distinto do da heroína: o consumo habitual é menor (0.1% o que implica 1500 a 2500 pessoas, mas o consumo esporádico é maior. Enquanto que o consumo da heroína estabilizou, o da cocaína tem-se vindo a expandir

o objectivo de formar agentes sociais nos domínios da prevenção e combate à droga. Para esta iniciativa, o *Centro Asociado* tem contribuído com o apoio científico e pedagógico dos seus docentes.

4. SÍNTESE

Ao longo deste capítulo, observámos as linhas-mestras do sistema de ensino a distância da Galiza⁸⁴⁰.

Vimos que se trata de uma região com bastantes recursos naturais que, todavia, devido a vários factores, tem vindo a perder peso demográfico desde o início do século. A dispersão da sua população, tem vindo a dificultar a melhoria da rede de suporte à oferta educacional. O êxodo para fora da região, por outro lado, fez perder força de trabalho e provocou um envelhecimento generalizado. Observámos também que se tem dado uma forte migração do interior para o litoral devido às novas oportunidades de emprego criadas nas zonas ribeirinhas, nos sectores da indústria, construção e sobretudo serviços.

Toda esta mudança, criou necessidades educacionais específicas, sobretudo no campo da educação superior, formal e não formal, a que o sistema educativo galego não podia dar resposta com os recursos que tinha.

É neste contexto que, primeiro em Pontevedra (1973), mais tarde em La Coruña (1976 e 1983), se constituíram patronatos que deram origem aos respectivos *centros asociados*. A primeira ideia a reter neste processo parece ser, portanto, a de que **qualquer dos centros galegos**, à semelhança do que observámos na Estremadura e em consonância com os princípios defendidos pela UNED, **nasceu de necessidades reais localmente sentidas**.

No caso de La Coruña, é de reter que **a partir do momento em que a iniciativa deixou de pertencer ao centro** (UNED e Ministério de Trabalho) **e passou para a periferia (1983), o centro parece ter ganho novo alento**.

Observámos que a procura regional cresceu tanto que o Centro Regional de Pontevedra, inicialmente abrangendo três Regiões, teve de se reduzir à Galiza, a seguir às províncias do Sul e, recentemente, com a criação de um centro em Ourense, concentrar-se-á em Pontevedra. Por seu turno, o *Centro Asociado* de La

⁸⁴⁰ Conforme atrás frisei, quando faço referência a "ensino a distância em Espanha" ou em algumas das suas Regiões, quero referir-me à actividade da UNED. Fica de fora um conjunto grande de acções de ensino a distância e de instituições públicas ou privadas cujos serviços e produtos não conferem graus universitários.

Coruña já teve de abrir uma extensão em Ferrol dada a afluência da procura local.

Os dois centros que em 1985 tinham uma população discente inscrita em cursos formais da ordem dos cinco milhares de estudantes, o que equivalia a cerca de 12% da oferta universitária regional, tem vindo a aumentar o número de inscritos que, em 1990 se aproximavam dos sete mil, apresentando-se com uma importância crescente no sistema educativo galego (Cerca de 13%)⁸⁴¹.

Se a isto acrescentarmos as inúmeras actividades não formais e livres atrás descritas, parece não haver dúvidas sobre a importância fundamental que o sistema de ensino a distância tem na Região da Galiza.

Essa importância, parece ser clara sobretudo em quatro vectores:

- como **alternativa ao ensino universitário presencial**, para jovens que acabam de terminar o ensino secundário;
- como **complemento de habilitações** para profissionais mais velhos;
- como **segunda oportunidade**, para os que não fizeram o currículo escolar na idade habitual e, para os que não têm habilitações formais para ingressarem directamente no ensino superior;
- finalmente, como **formação contínua** (profissional e cívica) para toda a população da região.

As tendências da população estudantil para o rejuvenescimento e feminização aproximam-se das observadas na Estremadura. Quanto à escolha dos cursos, continua a registar-se uma forte preferência pelo curso de Direito, seguido dos de Psicologia e Ciências de Educação. O curso de acesso apresenta-se com uma procura muito elevada (15% em Pontevedra e 17% em La Coruña).

A estrutura da oferta dos centros da Galiza, não difere da observada no Centro Regional da Estremadura. Uma lição que extraímos da história do CRP, todavia, é que quando se alargou a oferta em termos de novas instalações, a procura subiu mais do que proporcionalmente. Provavelmente, iremos assistir a esse fenómeno, na Corunha, com a passagem do centro para as novas instalações, o que aumentará ainda mais a importância relativa dos dois centros no contexto galego.

A evolução da organização e funcionamento dos centros galegos mostra-nos o mesmo fenómeno de **economia de escala** que já havíamos observado na Estremadura, provando uma vez mais que o sistema de ensino a distância se torna

⁸⁴¹ Em 1990, estimava-se em 52.860, o número de estudantes do ensino superior inscritos nas restantes universidades da Galiza. Cfr. Xunta de Galicia (1991) *Desenvolvimento do sistema Universitario de Galicia*, op. cit., pag. 105.

francamente mais barato que o presencial à medida que os anos vão correndo, com o mesmo nível de qualidade científica e pedagógica. A sua estrutura de financiamento é bastante alargada retratando o interesse local na sua existência.

Em conclusão, parece não haver dúvidas que, quer o centro de Pontevedra quer o de La Coruña têm sido bastante eficazes, apesar dos diferentes acidentes de percurso, tendo produzido perto de um milhar de licenciados com uma boa imagem no mercado, melhorando as qualificações daqueles que já tinham algumas, dando oportunidade de se licenciarem a muitos que não a tinham e instituindo-se como verdadeiros centros locais de desenvolvimento sociocultural para os cidadãos da região.

CAPÍTULO 6

O ENSINO SUPERIOR A DISTÂNCIA EM PORTUGAL

SUMÁRIO

1. O CONTEXTO
 - 1.1. PORTUGAL: QUADRO GERAL (A descolonização. A democratização. O desenvolvimento)
 - 1.2. IMPLICAÇÕES NO SISTEMA EDUCATIVO (Panorama geral. O ensino superior)
2. ANTECEDENTES, NASCIMENTO E EVOLUÇÃO DA UNIVERSIDADE ABERTA
 - 2.1. ANTECEDENTES (A formação profissional a distância. Medidas de aperfeiçoamento do sistema educativo)
 - 2.2. NASCIMENTO DA UNIVERSIDADE ABERTA (O Decreto-Lei 444/88: objectivos e atribuições. Factores conjunturais)
 - 2.3. BREVE HISTÓRIA DA INFÂNCIA DA UNIVERSIDADE ABERTA (Preparação: de Fevereiro de 1989 a Fevereiro de 1990. Arranque: de Fevereiro a Outubro de 1990. A Consolidação: anos lectivos de 1990/91 e 1991/92. Transição e crise: ano lectivo de 1992/93)
3. CARACTERIZAÇÃO E EVOLUÇÃO DA PROCURA
 - 3.1. EVOLUÇÃO DA PROCURA GLOBAL
 - 3.2. PERFIL SOCIODEMOGRÁFICO DA POPULAÇÃO DISCENTE (Distribuição geográfica. Evolução da composição de sexos. Idade. Outras características da população discente)
 - 3.3. CURSO PROCURADO
 - 3.4. SÍNTESE
4. CARACTERIZAÇÃO E EVOLUÇÃO DA OFERTA
 - 4.1. CURSOS (Curso de Profissionalização em Serviço. Curso de Qualificação em Ciências de Educação. Regime de Disciplinas Singulares. Regime de Inscrição Livre. Licenciatura em Estudos Portugueses e Franceses. Bacharelato e Licenciatura em História de Portugal. Bacharelatos e Licenciaturas em Estudos Ingleses e Portugueses e em Estudos Ingleses e Franceses. Bacharelato e Licenciatura em História e Língua Portuguesas. Mestrado em Comunicação Educacional Multimedia. Mestrado em Relações Interculturais. Acções de Formação organizadas pela Unidade de Investigação. Cursos presenciais organizados pelo Instituto de Comunicação Multimedia)
 - 4.2. MATERIAIS (Disciplinas produzidas. Material escrito de apoio à aprendizagem. Materiais audiovisuais. Emissões radiofónicas e televisivas. Outros materiais produzidos)
 - 4.3. SERVIÇOS DE APOIO À APRENDIZAGEM (Sistema de apoio postal. Sistema de apoio telefónico. Apoio tutorial. Apoio a deficientes e outras minorias. Bolsas e outros apoios)
 - 4.4. INVESTIGAÇÃO E DESENVOLVIMENTO
5. ORGANIZAÇÃO E FUNCIONAMENTO
 - 5.1. ESTRUTURA ORGÂNICA (Órgãos de governo. Serviços de apoio técnico e administrativo. Institutos. Instituto Português de Ensino a Distância. Instituto de Comunicação Multimedia)
 - 5.2. RECURSOS HUMANOS
 - 5.3. REPRESENTAÇÃO ESTUDANTIL
 - 5.4. CALENDÁRIO LECTIVO (Plano anual. Controlo do plano)

- 6. OS CENTROS DE APOIO
 - 6.1. PRINCÍPIO DA REDE DE SEGURANÇA
 - 6.2. CRITÉRIOS DE FUNCIONAMENTO
 - 6.3. ALGUNS ELEMENTOS SOBRE O TRABALHO DOS CENTROS DE APOIO
 - 6.4. ORGANIZAÇÃO DO CENTRO DE APOIO (Recursos materiais. Recursos humanos)
 - 6.5. RELAÇÕES DA SEDE COM OS CENTROS
- 7. RESULTADOS
 - 7.1. O PONTO DE VISTA DOS ESTUDANTES (Opinião global sobre a instituição e modelo de ensino. Opinião sobre os materiais produzidos. Opinião sobre o atendimento)
 - 7.2. IMAGEM NA IMPRENSA
 - 7.3. O RENDIMENTO ACADÉMICO
 - 7.4. OS DIPLOMADOS *PRODUZIDOS*
 - 7.5. OS CUSTOS
 - 7.6. DESAFIOS E ESTRATÉGIAS (Diversificação da oferta. Diversificação dos públicos-alvo. Reestruturação interna. Alargamento das instalações. Desenvolvimento dos recursos humanos. Cooperação internacional)
- 8. SÍNTESE
 - 8.1. ELEMENTOS-CHAVE DO MODELO PORTUGUÊS DE ENSINO SUPERIOR A DISTÂNCIA
 - 8.2. HIPÓTESES SOBRE OS EFEITOS DO SISTEMA PORTUGUÊS DE ENSINO SUPERIOR A DISTÂNCIA NO DESENVOLVIMENTO DOS RECURSOS HUMANOS LOCAIS. REFLEXÕES E HIPÓTESES

O capítulo que se segue, tem o objectivo de caracterizar o ensino superior a distância em Portugal e levantar hipóteses sobre os seus efeitos no desenvolvimento dos recursos humanos. Utilizar-se-á o mesmo modelo de análise adoptado para o capítulo 3, a fim de se poderem fazer algumas comparações.

1. O CONTEXTO

Tal como se observou no país vizinho, em Portugal o ensino superior a distância nasceu num contexto bem definido que procuraremos caracterizar na secção seguinte. Para o fazer, iremos recorrer aos mesmos indicadores de que nos servimos para Espanha, complementando-os com diversa informação qualitativa, o que nos permitirá entender a especificidade das envolventes que influenciaram o nascimento da Universidade Aberta de Portugal.

1.1. PORTUGAL: QUADRO GERAL

Portugal apresenta um território de 92 080 Km²⁸⁴², correspondente a quase um quinto do da vizinha Espanha e uma população residente de cerca de um quarto daquela⁸⁴³.

De acordo com o Relatório Mundial Sobre o Desenvolvimento Humano, Portugal figura em 41.º lugar numa lista de 173 países com um índice de desenvolvimento humano de 0.853 (quadro 6.1), **o que o posiciona no terço inferior do grupo dos países com elevado desenvolvimento humano**⁸⁴⁴, setenta pontos abaixo da Espanha. Esta posição relativa mantém-se aproximadamente no que respeita a quase todos os outros indicadores demográficos seleccionados, com excepção da taxa de crescimento anual, da taxa bruta de natalidade e da taxa de fertilidade, em que se observam valores mais próximos dos países mais desenvolvidos.

Se compararmos os valores dos anos sessenta com os de 1990, observamos uma evolução mais acentuada que a de Espanha, mostrando que **o fosso entre os dois países se tem vindo a reduzir**: a esperança média de vida dos portugueses, por exemplo, cresceu 11 anos entre 1960 e 1990, situando-se actualmente entre os países mais desenvolvidos⁸⁴⁵. No mesmo período, a taxa bruta de natalidade decresceu 50%⁸⁴⁶, a da mortalidade infantil 88%, a de fertilidade 52 % e a taxa de mortalidade de cinco anos decresceu para 11% dos valores de 1960⁸⁴⁷. Apesar disso, a distribuição espacial da população indicia um país ainda em fase de arranque⁸⁴⁸.

⁸⁴² World Atlas, *op. cit.*. Inclui Madeira e Açores.

⁸⁴³ De acordo com o censo de 1991, a população residente do país era de 9 milhões 862 mil 670 habitantes Cfr. Instituto Nacional de Estatística (1993), *Censos 91. Resultados Pré-definitivos*, INE, Lisboa, pag. 7. Segundo as estimativas do Banco Mundial, a população portuguesa poderá vir a alcançar os 11 milhões de habitantes no ano 2000, mantendo-se nessa dimensão no ano 2025. Paralelamente a essa estabilização global, continuará a verificar-se o seu envelhecimento: a faixa etária até aos 14 anos reduzirá de 20.7% (1990) para 16.4% (2025). O grupo dos 15 aos 64 passará de 66.3 para 63.5%. Em contrapartida, a população maior que 65 anos crescerá dos 13% para os 20.1%. Cfr Banco Mundial, *op. cit.*, pag. 265.

⁸⁴⁴ In PNUD, *Rapport Mondial ...*, *op. cit.*, pag.157. Sobre a fórmula de cálculo do IDH vide supra, cap. 1.

⁸⁴⁵ Em Espanha no mesmo período o crescimento foi de 8 anos. Cfr. quadro 3.1 do cap. 3. O relatório do Banco Mundial de 1992 aponta não para 74 mas para 75 anos em 1990 o que mostra uma evolução ainda maior. Cfr Banco Mundial, *Informe... op. cit.*, pag. 215.

⁸⁴⁶ Sobre a evolução da natalidade em Portugal, vide Barata, Oscar Soares (1985), *Natalidade e Política Social em Portugal*, ISCSP, Lisboa.

⁸⁴⁷ Recordamos que os valores destes indicadores para Espanha (Cfr. quadro 3.1, cap. 3) foram respectivamente de 38%, 83%, 43% e a TMM5 reduziu-se para 18% dos valores de 1960.

⁸⁴⁸ Metade da população do continente vive nas áreas metropolitanas de Lisboa e Porto e três quartos vivem nos oito distritos litorais que medeiam Braga e Lisboa. Cfr. Barata, O. S. (1987), *Mudança Demográfica e Estrutura Social em Portugal*, in Estudos Políticos e Sociais, Vol XV, 3-4, ISCSP/UTL, Lisboa, pag. 17.

QUADRO 6.1 – Alguns indicadores sociodemográficos caracterizadores da realidade portuguesa

– População total (1991)	9 862 670 habs.
– Índice de Desenvolvimento Humano (PNUD)	0.853
– Esperança média de vida à nascença	
(1960)	63 anos
(1990)	74 anos
– Taxa de crescimento anual	
(1965-80)	0.6%
(1980-90)	0.1%
– Taxa bruta de mortalidade	
(1960)	11‰
(1991)	10‰
– Taxa de mortalidade materna (1980/90)	10‰
– Partos assistidos (1983/91)	90%
– Taxa de mortalidade infantil	
(1960)	81‰
(1991)	10‰
– Taxa de mortalidade de menores de 5 anos	
(1960)	112‰
(1991)	12‰
– Taxa bruta de natalidade	
(1960)	24‰
(1991)	12‰
– Taxa de fertilidade	
(1960)	3.1
(1990)	1.5
– Densidade populacional	107 habs/km ²
– Taxa média anual de crescimento da população urbana	
(1965-80)	1.8%
(1980-90)	1.9%

Fontes: Censos 91, *op. cit.*; PNUD, *op. cit.*; UNICEF (1992), *op. cit.* e *The Software toolworks world atlas*, Electromap, s/l, 1990.

O quadro 6.2. parece dar razão a esta afirmação, mostrando-nos, por exemplo, um Produto Nacional Bruto por habitante ainda longe do dos países mais ricos⁸⁴⁹, uma ainda elevada percentagem de população ligada à agricultura e um alto peso relativo da alimentação no total da despesa familiar.

Em contrapartida, a taxa de crescimento registada desde 1965 teve oscilações

⁸⁴⁹ No supracitado relatório do Banco Mundial de 1992, Portugal figurava entre os países com PNB *per cap* mediano alto, entre Trinidad e a Coreia e abaixo da Grécia. *Op. cit.*, pag. 215.

relativamente à Espanha⁸⁵⁰, a taxa de inflação tem vindo a descer e a taxa de desemprego tem valores muito mais baixos que os do país vizinho.

QUADRO 6.2 – Alguns indicadores económicos caracterizadores da realidade portuguesa

- PNB per cap (1990)	4950 US dol.
- Taxa de crescimento anual do PNB	
(1965/80)	4.6%
(1980/90)	2.4%
- Força de trabalho na agricultura	19.3%
- Taxa de inflação (1980/89)	18%
- Percentagens de gastos da família com alimentação (1980/85)	34%
- Taxa de desemprego (1990/91)	
Total	4.1%
Jovens	8.7%

Fontes: Banco Mundial (1992), *Informe ...*, op. cit., pag. 215; UNICEF (1993), op. cit.; (1990), *The Software Toolworks World Atlas*, op. cit.; e Barata, O. S. (1987), op. cit..

Por detrás da frieza dos indicadores quantitativos acima seleccionados⁸⁵¹, oculta-se uma profunda mudança social, acelerada pela revolução de Abril de 1974, ocorrida na turbulenta conjuntura mundial do primeiro choque petrolífero, assente em três processos que mutuamente se reforçaram e que significativamente figuraram como os três grandes objectivos defendidos pelo Movimento das Forças Armadas no seu manifesto revolucionário (os então conhecidos por *três Dês*):⁸⁵² **a descolonização, a democratização e o desenvolvimento.**

A descolonização

Com a **descolonização**, produziram-se profundas alterações demográficas, económicas, políticas, sociais e culturais: para além dos inevitáveis problemas

⁸⁵⁰ De acordo com o Banco Mundial, cit. in Grant (1993), pag. 79, entre 1965 e 1980, a taxa de crescimento de Portugal foi de 4.6%, como se observa no quadro 6.2, superior à espanhola que apresentou o valor médio de 4.1%. Na década de oitenta a tendência inverteu-se, apresentando a Espanha um valor de 2.7% enquanto que Portugal ficava pelos 2.4%.

⁸⁵¹ A escolha feita, tem o modesto propósito de iniciar uma breve reflexão sobre o contexto social em que nasce e se desenvolve a Universidade Aberta. Sobre as grandes tendências da mudança demográfica e suas implicações na estrutura social portuguesa, vide Barata, O.S. (1987), *Mudança Demográfica e Estrutura Social em Portugal*, in Estudos Políticos e Sociais, Vol XV, 3-4, ISCSP/UTL, Lisboa, pp. 5-48.

852 O raciocínio que seguidamente se desenvolve, foi anteriormente feito nos seguintes trabalhos: Carmo, H (1984) *O factor humano na administração pública em Portugal* (Subsídios para o seu estudo), Instituto Damião de Goes, Presidência da República, Lisboa; (1986) *O desenvolvimento comunitário numa sociedade em mudança* (Comunicação às 3.ªs Jornadas de Política e Acção Social, ISCSP/UTL, Lisboa; (1986) *Introdução ao estudo da evolução do funcionalismo público em Portugal*, in Estudos Políticos e Sociais, vol XIV, n.º 3-4, ISCSP, Lisboa; (1987) *Os dirigentes da administração pública em Portugal* (dissertação de mestrado), in Estudos Políticos e Sociais, vol XV, n.º 3-4, ISCSP, Lisboa; (1988) *A família portuguesa e a mudança: breves reflexões* (Comunicação ao encontro sobre "Tempo para o trabalho tempo para a família" promovido pela DGF, DGF/MESS, Lisboa; (1989) *O papel da elite dirigente da administração pública no desenvolvimento em Portugal*, Comunicação à conferência internacional sobre o Papel das elites no desenvolvimento, polic., Academia Internacional Liberdade e Desenvolvimento, Sintra.

logísticos ocasionados pelo **retorno maciço** de populações⁸⁵³, algumas das quais em condições de pobreza absoluta e todas em condições de pobreza subjectiva⁸⁵⁴, registaram-se alterações menos evidentes mas por certo mais profundas das quais se podem salientar:

- a **alteração do sistema de actores económicos** nos circuitos de produção, distribuição e consumo, em virtude da redução substancial dos mercados africanos e do acréscimo de agentes económicos oriundos das ex-colónias que passaram a exercer as suas actividades na antiga Metrópole;
- o aparecimento de **novos actores sociais** oriundos das ex-colónias com uma vivência social e política bem diferente da que havia sido experimentada pelos que residiam em permanência no Portugal europeu;
- a emergência de **novos padrões culturais** provocados pela presença e interacção de duas subculturas diferentes⁸⁵⁵ que afectaram hábitos e valores da nossa herança social e até linguística.

A democratização

Por outro lado, a revolução do 25 de Abril⁸⁵⁶ instaurou um regime de democracia representativa pluralista, alterando substancialmente os padrões de relacionamento cívico, de que são exemplos:

- a **mudança da forma do Poder**, concretizada na nova Constituição da

⁸⁵³ A título de exemplo, e só nos reportando ao funcionalismo público, em Maio de 1978 o Quadro Geral de Adidos contava com 34 116 indivíduos com vínculo à Administração Pública ultramarina, que careciam de integração imediata. Carmo, H. (1987), *op. cit.*, pag. 252.

⁸⁵⁴ Utilizam-se estes dois conceitos no sentido que lhes deu Charles Booth e Seebohm Rowntree (1901, *Poverty: a study of town life*, s/l, Longmans): pobreza absoluta como rendimento abaixo do qual não é possível fazer “a despesa mínima necessária à manutenção da saúde meramente física”; pobreza subjectiva como auto-imagem de pobreza isto é situação em que o indivíduo considera que os seus recursos não chegam para satisfazer as suas necessidades de qualidade de vida. Cfr. Costa, Alfredo Bruto da (1984) *Conceito de Pobreza*, in *Estudos de Economia*, n.º 3, Abril-Junho, Lisboa, pp. 276 e sgs.

⁸⁵⁵ Utiliza-se o termo subcultura com o significado usual que tem na Antropologia Cultural: “*Em sociedades de grande dimensão torna-se cómodo isolar, para efeitos de estudo, grupos que apresentam características próprias e descontínuas em relação aos restantes (...) inconfundíveis e diferenciados no domínio que lhes é próprio*”. Rocha-Trindade, M.ª Beatriz (1975), *Dinâmica Cultural*, (Policopiado), Universidade Nova, Lisboa, pag. 8. Pelos comportamentos diferenciados que apresentavam, em função de diferentes vivências do Passado e do Presente, pode-se afirmar que na época da descolonização, os “retornados” e os “metropolitanos” constituíam duas subculturas identificáveis. Sobre a carga emocional associada ao termo “retornado”, claramente diferenciado do “regressado”, vide Rocha-Trindade, Maria Beatriz (s/d), *O regresso Imaginado*, in *Nação e Defesa* n.º 28, Instituto da Defesa Nacional, Lisboa, p. 7.

⁸⁵⁶ A bibliografia sobre a Revolução de Abril é muito numerosa. Quatro obras podem, no entanto, ser sublinhadas como referências importantes para compreender a dinâmica sociopolítica que se viveu na época: Carvalho, Otelo S. (1977), *Alvorada em Abril*, Bertrand, Lisboa; Moreira, Adriano (1977), *O Novíssimo Príncipe*, Intervenção, Lisboa; Antunes, José Freire (s/d) *O segredo do 25 de Novembro*, Europa-América, Lisboa; Ferreira, José Medeiros (1983) *Ensaio Histórico sobre a Revolução do 25 de Abril. O período pré constitucional*, Imprensa Nacional/Casa da Moeda, Lisboa.

República⁸⁵⁷ e numa abundante legislação de que ressalta a importância cada vez maior conferida às autarquias locais;

- o **papel progressivamente mais interventivo atribuído à Administração Pública**⁸⁵⁸ e ao sector público empresarial;
- a **criação de um sistema partidário**⁸⁵⁹ com um largo leque ideológico;
- a institucionalização de alguns interesses sectoriais sob a forma de **grupos de interesse e de pressão**;
- o **embebimento**, por vezes doloroso, **da própria sociedade civil nos novos padrões de convivência democrática**, de que as expressões mais marcantes foram a democratização das relações no interior da família - na sua dupla vertente inter- conjugal e inter-geracional⁸⁶⁰ - e a democratização das relações organizacionais, processo que só lentamente começou a estabilizar depois dos acontecimentos de 25 de Novembro de 1976.

O desenvolvimento

Por último, o terceiro D do programa do MFA, correspondia a uma intenção de **Desenvolvimento**, expressa de forma algo imprecisa, o que conduziu a posições conflitantes durante o período pré-constitucional⁸⁶¹.

A preocupação com o Desenvolvimento já havia aparecido expressa há bastantes anos no quadro normativo português, nomeadamente nos quatro Planos de Fomento elaborados durante o Estado Novo. Todavia, só a partir do Plano Intercalar de 1965/67 é que se começa a registar um conjunto de preocupações ligadas ao Desenvolvimento extra-económico⁸⁶².

No final do regime anterior, esta preocupação emergiu com particular evidência, registando-se vários contributos oficiais e não oficiais sobre esta matéria. Foi o caso, por exemplo, do voto de vencida da Eng.ª Maria de Lourdes Pintasilgo, na Câmara Corporativa, por altura da votação do IV Plano de Fomento⁸⁶³ e dos debates promovidos pela SEDES, ASSOCIAÇÃO PARA O DESENVOLVIMENTO ECONÓMICO E SOCIAL.

⁸⁵⁷ Cfr. Ribeiro dos Santos, António Pedro (1990), *A imagem do poder no constitucionalismo português*, ISCSP, Lisboa.

⁸⁵⁸ Cfr. Carmo, H. (1987 e 1989), *op. cit.*.

⁸⁵⁹ Cfr. Rebelo de Sousa, Marcelo (1983), *Os Partidos Políticos no Direito Constitucional Português*, Liv. Cruz, Braga.

⁸⁶⁰ Cfr. Carmo, H. (1988), *op. cit.*, pp. 4-5.

⁸⁶¹ Sobre as várias leituras feitas pelas forças em presença, cfr. a bibliografia atrás inserta, bem como Carmo, H. (1987), *op. cit.*, pp. 246-251.

⁸⁶² Cfr. Madureira, M. (1979), *Planeamento Económico*, Aster, Lisboa e Carmo, H. (1984), *Planeamento Administração Pública e Desenvolvimento Comunitário*, Polic., Lisboa.

⁸⁶³ Pintasilgo, Maria de Lurdes (1985), *Dimensões da Mudança*, Afrontamento, Porto, pp. 105-112.

Um documento desta associação, publicado em 1973, é de particular interesse para a presente reflexão. Nele se apontavam quatro cenários possíveis para Portugal com o horizonte temporal de 1985⁸⁶⁴:

- o primeiro, intitulado **Viagem à Europa**, preconizava a evolução do país para um modelo de capitalismo industrial;
- o segundo, a que chamaram **A Força da Tradição**, traduzia a recusa de abertura ao exterior e a manutenção do sistema político, em nome da estabilidade;
- o terceiro, baptizado de **Socialismo Ocidental**, apontava para um modelo próximo do Socialismo Democrático e da Social-Democracia;
- finalmente o último, designado por **Um Outro Socialismo**, apresentava características parecidas com o anterior, mas num contexto de forte descentralização político-administrativa.

Com a Revolução de Abril, às forças que defendiam linhas de desenvolvimento de acordo com os cenários que apelavam à mudança (o primeiro, o terceiro e o quarto), juntou-se uma nova tendência apelando à criação de um socialismo de orientação leninista⁸⁶⁵.

Dado que as preocupações dominantes nos primeiros anos após a revolução eram, como se sabe, com a descolonização e com a democratização que se apresentavam com a urgência dos factos consumados, a questão do desenvolvimento foi remetida para o espartilho das lutas ideológicas, tendo-se inclusivamente morto à nascença a tentativa de pôr em prática o Programa de Política Económica e Social de cariz reformista.⁸⁶⁶

Uma vez ganha alguma estabilidade quanto aos processos de descolonização e de democratização a questão do desenvolvimento recomeçou a dominar o país, polarizada em torno dos cenários de tendência liberal (*Viagem à Europa*) e socialista (social-)democrática (*Socialismo Ocidental*), desde logo ligada à **integração de**

⁸⁶⁴ J. Botequilha, J. Barros Duarte, L. Marques do Carmo, Diogo Duarte, Sousa Gomes, Machado Rodrigues e Manuela Silva (1974), *Portugal para onde Vais?*, ed. Moraes, Lisboa, 1974.

⁸⁶⁵ Os cenários socialista democrático/social-democrata, socialista centralista (leninista) e socialista populista, podem-se observar pela leitura de três documentos que constituem outras tantas interpretações do Programa das Forças Armadas, que ficaram conhecidos pelo Documento dos Nove, Documento de Vasco Gonçalves e Documento do COPCON. Carmo, H. (1987), *op. cit.*, pag. 251.

⁸⁶⁶ A equipa que elaborou esse programa era encabeçada por Melo Antunes, Silva Lopes, Rui Vilar e Maria de Lurdes Pintasilgo e integrava 70 medidas concretas para o arranque. Cfr. Rama, M. Manuela S. e Plantier, Carlos (1976), *Melo Antunes. Tempo de ser firme*, Liber, Lisboa.

Portugal na CEE e ao aproveitamento dos benefícios da **III Revolução Industrial**⁸⁶⁷. Apesar das divergências das duas tendências dominantes em presença, parecem verificar-se **largas zonas de convergência de pontos de vista sobre as condições indispensáveis para o desenvolvimento imaginado** que se podem assim sintetizar:

- **não é possível haver desenvolvimento em Portugal sem democratização nem democracia sem desenvolvimento:** uma democracia sem desenvolvimento é formal e balofa, limitando-se a enunciar e a eventualmente defender os direitos cívicos e políticos dos cidadãos sem, no entanto, defender os seus direitos económicos, sociais e culturais. Por seu turno, um desenvolvimento sem democracia conduz a mistificações tecnocráticas, destruindo o tecido social, rompendo solidariedades e introduzindo vírus de desconfiança que, a curto prazo, esboroam o crescimento económico que se propunha defender.⁸⁶⁸ O processo de desenvolvimento terá portanto de caminhar de mãos dadas com o da democratização, nomeadamente na sua faceta participativa, já que o grande artífice do desenvolvimento é o próprio Homem. Isto tem a ver, por exemplo, com a necessidade urgente de multiplicar os centros de racionalidade social⁸⁶⁹, criando estruturas intermédias entre indivíduo e Estado quer ligadas ao sector privado quer ao sector de economia social. Mas também diz respeito a uma **decisiva aposta no Homem através da educação, da formação profissional, de formação de elites e decisores e da ligação da Universidade aos sistemas económico e cultural;**
- **não pode haver Desenvolvimento em Portugal à revelia do contexto geopolítico:** com a descolonização, Portugal viu o seu referencial espacial reduzir-se às fronteiras que possuía no princípio do sec. XV, não podendo contar com as antigas colónias nos termos em que o havia feito anteriormente. Por outro lado, o processo de Desenvolvimento em Portugal, passa pelo seu posicionamento geoestratégico na NATO, pela sua reconhecida experiência sobre os problemas africanos, pelo seu bom relacionamento com os países de expressão oficial portuguesa, e pela sua ligação aos países onde estão implantadas fortes comunidades portuguesas. Isto implica, por exemplo, que o desenvolvimento

⁸⁶⁷ Sobre a questão do impacto da terceira revolução industrial em Portugal veja-se Pintasilgo, Maria de Lurdes (1985), *op. cit.*; Bettencourt da Câmara, João (1986, Coord.) *Seminário dos 80. Portugal Face à 3.ª Revolução Industrial*, ed. ISCSP, Lisboa 1986; Pimenta, Carlos e outros (1986) *Aposta no Homem*, ed. EPSP, Lisboa; Lopes, Hernâni, Grilo, E. Marçal, Nazareth, J. Manuel, Aguiar, Joaquim, Gomes, J. Amaral e Amaral, J. Pena do (1989), *PORTUGAL O DESAFIO DOS ANOS 90*, Presença, Lisboa.

⁸⁶⁸ Carmo, H. (1986), *op. cit.*, pag. 5.

⁸⁶⁹ "Estimular todas as formas de organização com dimensão suficiente onde se possam reunir capacidades de racionalização e de decisão. A rapidez de adaptação de uma sociedade moderna depende da qualidade das suas elites e dos seus decisores - mas com a condição adicional de haver um significativo aumento do número de elementos que são classificáveis nesses estatutos de elites e de decisores". Lopes, Hernâni et al (1989), *op. cit.*, pag. 303.

não pode ser pensado sem uma correcta política de enquadramento da população imigrada, a sua maioria oriunda de países africanos de expressão oficial portuguesa e sem uma política de captação desse enorme recurso humano que são as comunidades de portugueses na diáspora;

- **não pode haver desenvolvimento em Portugal sem contar com a abertura do sistema económico:** apesar de já pertencer à EFTA, Portugal tinha até 1974 um sistema económico mais fechado que actualmente. Com a entrada para a CEE e com o subsequente processo de desenvolvimento, os agentes económicos portugueses deixaram de contar com o proteccionismo anteriormente existente, tendo de se preparar para um sistema aberto e competitivo. Por parte do sistema político-administrativo, isto exigirá um novo tipo de racionalidade para a decisão política e administrativa, obrigando a processos de simplificação administrativa e consequente desburocratização que conduzam a respostas mais rápidas e com melhor qualidade;
- **não pode haver desenvolvimento em Portugal sem acelerar o ritmo de mudança mantendo a identidade nacional:** uma das questões mais difíceis de resolver, é a de que este processo ou é mais rápido que o dos outros países europeus, ou o fosso que nos separa tenderá a alargar-se. Por outro lado, quanto mais rápido for o processo de modernização, maior perigo se corre de se “meter vinho novo em odres velhos” através de políticas e acções quotidianas que apenas poderão traduzir modas novas-ricas em vez de verdadeiras macrotendências desenvolvimentistas⁸⁷⁰. Ao sistema político-administrativo, compete gerir toda esta complexidade em nome da comunidade nacional de modo a ela não perder a sua identidade;
- **não pode haver desenvolvimento em Portugal sem reorganizar a estrutura produtiva:** de acordo com a nova conjuntura, o desenvolvimento de Portugal terá de passar pela exploração de novos nichos de mercado, pela modernização dos sectores produtivos viáveis e, não menos importante, pela eliminação de subsistemas que constituam obstáculos ao desenvolvimento⁸⁷¹;
- **não pode haver desenvolvimento em Portugal sem racionalizar a ocupação do espaço geográfico:** como se sabe, a distribuição espacial da população portuguesa é profundamente assimétrica, concentrando mais de um quinto da população residente no continente em Lisboa. Em contrapartida, os sete distritos

⁸⁷⁰ Os termos modas e macrotendências são usados com o sentido que lhes é dado por Naisbitt. Por seu turno o conceito de desenvolvimento que está subjacente ao desenvolvimentismo proposto é o de Lebreton (Vide supra, Cap. 1).

⁸⁷¹ Vide sobre esta questão Câmara, João Bettencourt da (1986), *A III Revolução Industrial e o Caso Português* e Mateus, Augusto (1986) *Mutação Tecnológica, Intervenção Pública e Desenvolvimento Industrial*, in Seminário dos 80, op. cit., pp. 63-111 e 123-141 respectivamente.

do interior, no seu conjunto, abrangem apenas 14.8% da população⁸⁷². A esta assimetria demográfica correspondem iguais ou maiores assimetrias de ordem social económica e cultural. Um exemplo claro do que se acaba de afirmar é o que se passa com a distribuição espacial dos recursos humanos da Administração Pública: Lisboa, no início dos anos oitenta, que concentrava, como já se disse, cerca de um quinto da população, tinha um terço dos efectivos e quase dois terços dos dirigentes da Administração Pública⁸⁷³.

Esta situação apela a uma profunda reflexão sobre as estratégias de racionalização do espaço. Como é sabido, são normalmente apontadas aos processos de desconcentração e descentralização administrativa, as seguintes vantagens: contribuir para a socialização política da população permitindo-lhe maior participação; melhorarem a educação política dos decisores, que começam por desempenhar papéis mais próximos da população; travarem a tendência autoritária central; personalizarem a autoridade do Estado e imporem mais rapidez no processo de decisão. Todavia, são-lhes reconhecidos os inconvenientes de poderem pôr em causa a unidade nacional, de poderem ser vulneráveis a grupos de pressão e a caciquismos locais, de introduzirem filtros entre realidades locais e poder central, de gerarem conflitos entre Poder Central e Poder Local⁸⁷⁴. Tudo isto implica que haverá que definir uma estratégia clara de desconcentração, de descentralização ou de concentração, consoante as situações consideradas. Haverá que balancear os custos e os benefícios existentes em cada opção, tendo em conta que as estratégias em presença não são mutuamente exclusivas.

1.2. IMPLICAÇÕES NO SISTEMA EDUCATIVO

A profunda mudança (tanto perspectivada como efectivada) que se acaba brevemente de sumariar, introduziu um quadro de novas exigências que têm vindo a pressionar o sistema educativo do país⁸⁷⁵, criando uma situação de crise que procuraremos brevemente equacionar adiante.

Panorama geral

Comecemos por observar o quadro 6.3, no qual se vêem alguns indicadores que

⁸⁷² Carmo, H. (1987), *op. cit.*, pag. 291

⁸⁷³ Carmo, H. (1987), *op. cit.*, pag. 323.

⁸⁷⁴ Debbach, Charles (s/d), *Descentralization*, in *Encyclopedia Universalis*, vol V, pag. 355 e sgs.

⁸⁷⁵ Não cabe neste trabalho a caracterização do sistema educativo no passado. Sobre esse tema, existe bibliografia interessante e elucidativa. Vide por exemplo: Vários (1981, Coord. de Manuela Silva e M.ª Isabel Tamen), *Sistema de Ensino em Portugal*, F. C. Gulbenkian, Lisboa, particularmente pp. 17 a 45; Mónica, M.F. (1978), *Educação e Sociedade no Portugal de Salazar*, Presença, Lisboa; (1981), *Escola e Classes Sociais*, ed. Presença, Gis, Lisboa; Nóvoa, A., Popkewitz, T.(org.) (1992), *Reformas Educativas e Formação de Professores*, Educa, Lisboa; Stoer, Stephen (1982), *Educação Estado e Desenvolvimento em Portugal*, Livros horizonte, Lisboa; Teodoro, António (1976), *Perspectiva do ensino em Portugal*, O Professor, Porto. (1982), *O Sistema Educativo Português*, Livros horizonte, Lisboa. (1992), *A Educação em Portugal. Anos 80/90*, ed. Asa, Porto;

retratam a situação actual:

Em 1991, a **taxa de alfabetização** era, em Portugal de 88.8%⁸⁷⁶, havendo ainda uma substancial diferença entre o segmento masculino e o feminino da população.

Apesar de ser motivo para alguma preocupação, como muito bem salientou Bettencourt da Câmara, *“contra o que tem sido repetidamente afirmado, parece poder-se concluir que o analfabetismo não constitui um problema maior do desenvolvimento nacional e que a sua influência prática é reduzida, tende a atenuar-se e terá virtualmente desaparecido no ano 2000”*⁸⁷⁷.

As razões que o levam a esta conclusão, são as seguintes: em primeiro lugar, porque é uma situação que **cresce drasticamente com a idade**: *“Atacado na ponta jovem pelas escolas, engolido, na outra, pelas reformas e pelos cemitérios, está virtualmente extinto no ano 2000 quanto aos seus efeitos práticos”*.⁸⁷⁸ Em segundo lugar, porque o sector onde o analfabetismo é maior é simultaneamente aquele em que se regista uma redução mais significativa de postos de trabalho (o sector primário), as implicações nefastas do analfabetismo serão cada vez mais reduzidas. Finalmente, conforme aliás se observa no quadro 6.3, porque o fosso existente entre o segmento feminino e o masculino tem vindo a reduzir-se substancialmente (perto de 50% em 20 anos). Em suma, sem minimizar esta questão, parece prudente reduzi-la às suas verdadeiras dimensões.

O **número de anos de escolaridade média** (a distinguir da escolaridade obrigatória teórica), situando-se acima da média mundial, está ainda longe do de grande parte dos países europeus⁸⁷⁹. Este facto, deve-se naturalmente ao ainda recente aumento da escolaridade obrigatória de seis para os nove anos⁸⁸⁰, o que explica também a elevada taxa de matrículas no ensino primário em contraponto com a situação do secundário e terciário.

⁸⁷⁶ De acordo com os resultados pré-definitivos do Censo de 1991, havia em Portugal 1 milhão 103 mil 566 analfabetos com mais de 10 anos a que corresponde a taxa analfabetismo de 11.2% e a uma taxa de alfabetização de 88.8%, considerando que a população residente era de 9 milhões 862 mil 670 habitantes. Cfr. INE (1993), *Censos 91. Resultados Pré-definitivos*, INE, Lisboa.

⁸⁷⁷ Câmara, João Bettencourt da (s/d), *O analfabetismo. Extinção e Morte - 2000*, polic., pag. 3.

⁸⁷⁸ Idem pag. 2.

⁸⁷⁹ Se cruzarmos este facto com os indicadores que se referem a seguir e os compararmos com outros países, ficar-se-á com uma ideia da profundidade do problema.

– N.º de aparelhos de Rádio (1990)	218 ‰
– N.º de aparelhos de TV (1990)	177 ‰
– N.º de jornais por mil habitantes	38 ‰
– N.º de telefones por 1000 habitantes.	219 ‰

Fonte: PNUD, *Rapport Mondial Sur le Developpement Humain 1993*, op. cit., pag. 221.

⁸⁸⁰ Pela Lei 5/73 de 25 de Julho, o ensino obrigatório que era de seis anos, passou a ter a duração de oito anos, organizado em dois ciclos de quatro anos cada (primário e preparatório). Só com a Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei 46/86), publicada em 1986, é que a escolaridade obrigatória passou a ser de nove anos.

QUADRO 6.3 (A) – Alguns indicadores educacionais caracterizadores da realidade portuguesa

– Taxa de alfabetização global (1991)	88.8%
– Taxa de alfabetização de adultos	
(1970) Homens	78%
Mulheres	65%
(1990) Homens	89%
Mulheres	82%
– N.º de anos de escolaridade (1990)	6.0
Homens	6.8
Mulheres	5.2
– N.º de alunos por professor (ens. Prim.)	
1965	32
1989	17
– Taxa de matrículas no ensino primário (% sobre o grupo etário)	
1965	84%
1989	111%
– Taxa de matrículas no ensino secundário (% sobre o grupo etário)	
1965	42%
1989	53%
– Taxa de matrículas no ensino terciário (% sobre o grupo etário)	
1965	5%
1989	18%
– Percentagem de população habilitada com	
– Ensino básico completo	57.7
– Ensino secundário completo	21.5
– Ensino superior completo	8.0

Fontes: Censos 91. Resultados pré-definitivos; UNICEF, *Situação mundial da infância em 1992*, op. cit.; *The Software toolworks world atlas*, Electromap, s/l, 1990; Faure, E. et al, *Aprender a ser*, Bertrand Lisboa 1977. Banco Mundial (1992) op. cit., pag. 271.

Conforme se verifica, em qualquer dos indicadores se observa uma evolução bastante positiva, se bem que a situação dos três níveis de ensino seja bem diversa: de facto, enquanto que **o ensino primário já atingiu uma taxa bastante elevada de matrículas**⁸⁸¹, **a situação dos outros dois níveis de ensino deixa muito a desejar**. Para termos um padrão de comparação, vejamos as taxas de matrícula para a OCDE e para Espanha em 1989: no ensino primário, a OCDE apresentava a taxa de 105 e a Espanha 111, idêntica à da portuguesa. Em contrapartida, no secundário os valores eram, respectivamente, de 95 e 105 ou seja quase o dobro dos de Portugal. No terciário, os países da OCDE apresentavam taxas de matrícula de 43% e a Espanha

⁸⁸¹ A que corresponde uma taxa de escolarização real de 99% (1989/90), de acordo com o GEP. Cfr GEP (1992), *Sistema Educativo Português. Situação e tendências 1990*, GEP/ME, Lisboa, pág. 18. Nesse mesmo ano a **taxa de escolarização do ensino pré-escolar** era apenas de 30%. Por seu turno, a taxa de cobertura das necessidades de educação especial atingia só 27.9%. Estes dois sectores constituem ainda zonas altamente vulneráveis do sistema.

de 32% o que equivalia a 2.4 e 1.7 vezes a taxa portuguesa, respectivamente.⁸⁸²

O ensino superior

Parece no entanto que a **evolução recente é bastante positiva**: assim, em 1991 a taxa de matrículas no ensino superior já havia passado para 21.5% subindo em 1992 para 25.3%, correspondendo a um esforço financeiro considerável⁸⁸³.

De acordo com a mesma fonte, o **orçamento** do ensino superior público subiu, entre 1988 e 1990, de 32.7 para 52.5 milhões de contos no que respeitou a despesas de funcionamento, e de 8.4 para 20 milhões de contos no que tocou a investimentos⁸⁸⁴.

A **relação aluno/docente** era em 1990 de 10.2 alunos por docente, sensivelmente mais baixa que a espanhola que atingia os 18.5⁸⁸⁵.

Quanto ao **corpo docente**, este teve um crescimento, entre 1984 e 1990, da ordem dos 32%⁸⁸⁶ e de 92% em termos de doutores, correspondendo em diferido ao aumento do número de estabelecimentos de ensino superior (fig. 6.3-B) ocorrido a partir de 1973⁸⁸⁷.

Também quanto ao **número de vagas disponíveis**, parece ter havido um acréscimo significativo, se bem que os números oficiais não sejam concordantes: assim, enquanto que a fonte a que recorremos, refere que estas evoluíram de 16.2 milhares em 1987 para 29.3 milhares em 1991, ultrapassando nesse ano o número de candidatos⁸⁸⁸, uma outra fonte refere uma evolução de 1989/90 para 1990/91 de 22.3 para 25.0 milhares, acrescentando que nos dois anos em referência, o ensino superior particular ofereceu 15.9 mil e 22.9 mil vagas o que totaliza uma evolução

⁸⁸² Banco Mundial (1992), *op. cit.*, pag. 271.

⁸⁸³ Ministério de Educação (s/d), *O ensino superior no XI Governo*, ME, Lisboa. Sobre os indicadores financeiros vide o quadro 6.3 (B).

⁸⁸⁴ *Idem*, fig. 3.

⁸⁸⁵ *Idem*, fig. 4. Este indicador deve ser usado com grande prudência, uma vez que a categoria "pessoal docente" envolve diferentes grupos consoante o país. No Reino Unido, por exemplo, só o pessoal doutorado é considerado nesta categoria (Fonte: entrevista ao Reitor da U. A.).

⁸⁸⁶ De acordo com a mesma fonte do GEP, o número de professores no ensino superior em 1989/90 era de 12 770. *Idem*, pag. 18.

⁸⁸⁷ Com a publicação do DL 402/73 (Veiga Simão), foram criadas as Universidades Nova de Lisboa, de Aveiro e do Minho, o Instituto Universitário de Évora, os Institutos Politécnicos da Covilhã, Faro, Leiria, Setúbal, Tomar e Vila Real, bem como as Escolas Normais Superiores de Beja, Bragança, Castelo Branco, Funchal, Guarda, Lisboa, Ponta Delgada Portalegre e Viseu. Com a nova rede de ensino terciário, aumentaram muito as necessidades de docentes qualificados, pelo que se devem interpretar os indicadores supracitados com prudência, não cedendo à tentação triunfalista. Por outro lado, não nos devemos esquecer que se o número de docentes for exíguo, qualquer aumento representa um vigoroso acréscimo relativo. Cfr. Crespo, Victor (1993), *Uma Universidade para os anos 2000* Inquérito, Mem Martins, pag. 87/88.

⁸⁸⁸ *Idem*, fig. 5.

da oferta dos dois subsistemas, das 38.2 para as 47.4 mil vagas⁸⁸⁹.

QUADRO 6.3 (B) – Alguns indicadores educacionais caracterizadores da realidade portuguesa

- N.º estabelecimentos do ensino superior (1989/90)		35
Sector Público (1989/90)		29
Universidades (1989/90)		15
Institutos Politécnicos (1989/90)		14
Sector Particular e Cooperativo (1989/90)		6
Universidades (1989/90)		5
Institutos Politécnicos (1989/90)		1
- Nº de cientistas e técnicos (%o)		8%o
- Despesas públicas feitas com a educação (% sobre o PIB) 1960		1.8%
	1982	4.4%
	1990	4.9%
- Despesas públicas feitas com a educação (% da despesa pública, s/enc. da dívida pública)		84%
	1982	16.7%
	1990	17.5%
- Despesas públicas com o ensino superior, em % das despesas públicas com o ensino em geral		
	1981	11.7%
	1990	18.5%

Fontes: GEP, (1992) op. cit..⁸⁹⁰

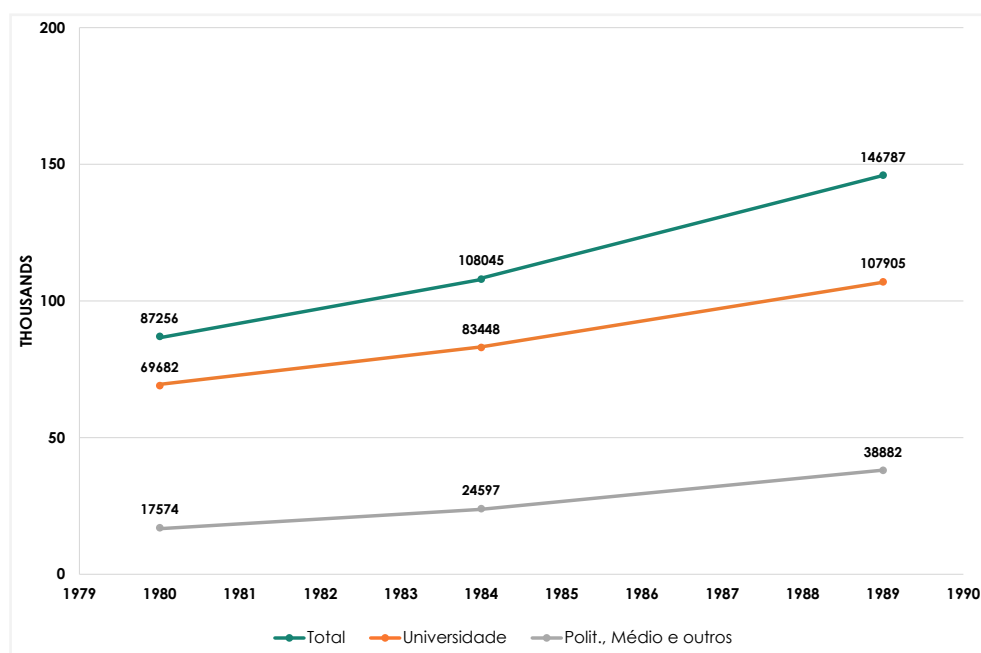
Ao acréscimo da oferta correspondeu uma **considerável evolução da procura**, que se pode observar através do número de estudantes matriculados no ensino médio e superior e do número de estudantes por 10 mil habitantes (figuras 6.1 e 6.2.).

No período em questão, enquanto que o número de estudantes matriculados no conjunto do ensino médio e superior cresceu 68%, o segmento dos que se inscreveram no ensino universitário cresceu apenas 55%, o que faz realçar a **importância de que o ensino superior não universitário se tem vindo a revestir**, à semelhança de outros países⁸⁹¹.

⁸⁸⁹ GEP (1992), *Idem*, pag. 66. A diferença de números decorre provavelmente de bases de cálculo diferentes. Tal discrepância parece no entanto, não invalidar a conclusão de que se deu uma expansão considerável do ensino superior em Portugal, sobretudo em virtude do crescimento do sector politécnico público e particular (universitário e politécnico).

890 Pags. 17, 18, 118, 120

⁸⁹¹ De acordo com Victor Crespo, o sistema binário do ensino superior surge na década de 60, sobretudo a partir do Relatório Robbins (1963) que desencadeia a criação de politécnicos em vários países. Assim, em 1966 arranca no Reino Unido, em 1964 no Japão, Austrália e Canadá e em 1966 em França e na União Soviética. Crespo, Victor (1993), *Uma Universidade para os anos 2000* Inquérito, Mem Martins, pag. 18.



Fonte: GEP (1992), *op. cit.*, pag. 67.

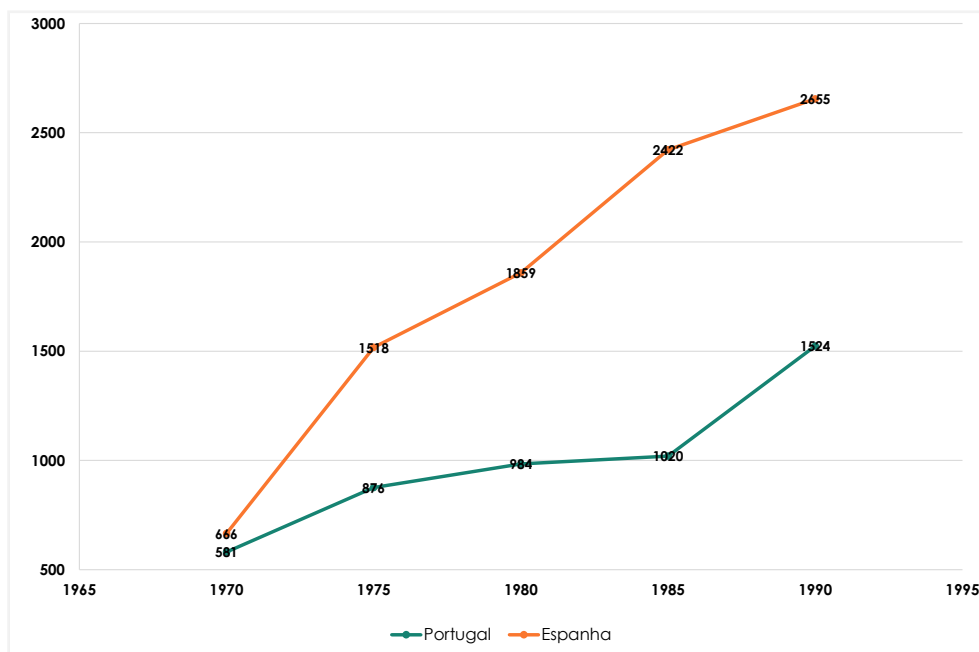
FIGURA 6.1 – Número de estudantes matriculados no ensino médio e superior (Evolução de 1980 a 1989)

Outro aspecto interessante revelado pela fonte do GEP é a evolução do **peso dos estudantes matriculados no ensino particular** que correspondia a 10.3% do total de estudantes em 1980, evoluindo para 13.7% e para 24.2% nos anos de 1984 e 1989. Este dado parece revelador da pressão da procura, uma vez sabermos que as propinas neste sector de ensino são consideravelmente superiores.

O **número de estudantes por 10 mil habitantes** registou um aumento significativo, o que mostra um **acréscimo mais que proporcional ao da população**: com efeito, de 1020 estudantes por 10 mil habitantes em 1985, Portugal passou para um índice de 1524 em 1989⁸⁹². No entanto, se compararmos este índice com os dos restantes países da União Europeia, observaremos que é o mais baixo de todos, correspondendo a 54% do da Holanda (o mais elevado com 2819 estudantes por 10 mil habitantes), e a 79% do Reino Unido (o segundo mais baixo com 1954). No respeitante à Espanha (fig. 6.2), comparando a evolução dos dois países desde 1970, observamos que o fosso que os separava sofreu um substancial aumento até 1985 tendo vindo, de então para cá, a diminuir até à situação relativa que tínhamos em 1975⁸⁹³.

⁸⁹² Anuário Estatístico da UNESCO, in Crespo, Victor (1993), *op. cit.*, pag. 60. A Espanha em 1988 tinha 2655 estudantes por 10 mil habitantes.

⁸⁹³ Em 1970, a taxa de estudantes por 10 mil habitantes correspondia a 87% da espanhola. Aquele número desceu sem parar até 1985 altura em que correspondia a 42%. Em 1988/89 registou-se uma melhoria significativa (57.4%) que, no entanto, não ultrapassou a relação existente em 1975 que era de 57.7%.



Fonte: Crespo, V. (1993), *op. cit.*, pag. 60.

FIGURA 6.2 – Número de estudantes matriculados no ensino médio e superior por 10 mil habitantes (Evolução de 1980 a 1989)

Apesar do considerável (contudo insuficiente) esforço que os números fazem supor, **os resultados ainda são pouco visíveis** como seria de esperar, uma vez que os investimentos em educação têm um retorno lento. Prova disso são as percentagens de população habilitada com os diversos níveis de ensino, que nos mostram um nível global ainda muito baixo (Cfr supra quadro 6.3-A).

Esta situação é particularmente evidente no ensino superior em que a percentagem de população habilitada não ultrapassa os 8 %. As principais razões parecem ser de três tipos:

- Oferta insuficiente
- Acesso problemático
- Baixa eficácia e baixa eficiência

Em primeiro lugar, a **oferta de ensino superior parece ser ainda consideravelmente baixa face às necessidades**. É bom não esquecer que **a dimensão das necessidades, não se pode medir apenas pelo número de candidatos ao ensino superior, uma vez que se sabe que muitas vezes é a oferta que condiciona a procura**⁸⁹⁴.

Exemplo típico é o de muitos indivíduos de idade mais madura que trabalham, que não se candidatam por não percepcionarem condições estimulantes para estudar

⁸⁹⁴ Cfr. o depoimento elucidativo do director do Centro Regional de Pontevedra, (vide supra, capítulo 5). **A existência de oferta conhecida pelos estudantes potenciais é, assim, determinante para a formação da procura real.**

no ensino superior convencional, uma vez que este está predominantemente voltado para responder às necessidades dos estudantes a tempo inteiro⁸⁹⁵.

Os dados da mesma fonte do GEP parecem confirmar esta afirmação, com efeito, a percentagem de estudantes do ensino superior com idades compreendidas entre os 17 e os 23 anos era em 1987/88 de 55.3 %, enquanto que os estudantes com idade superior, correspondentes a uma população muito maior, não ultrapassavam os 44.7%⁸⁹⁶.

Em segundo lugar, **o acesso à universidade tem sido desde há muito problemático**, como muito bem o demonstraram estudos recentes⁸⁹⁷, sobretudo por três tipos de razões:

- **porque o estudante**, ele próprio numa fase crítica do seu desenvolvimento pessoal e social, **tem de fazer escolhas estratégicas sobre a sua vida futura e o sistema educativo não lhe dá suficiente orientação** nesse sentido;
- porque o **processo de selecção** em si próprio, tem sido de rigor meritocrático **duvidoso**, se não mesmo aleatório⁸⁹⁸;
- porque, finalmente, o sistema educativo tem andado constantemente a alterar o modo de acesso, provocando uma **situação de anomia** com consequências extremamente vastas.

Em terceiro lugar, observa-se que **o próprio subsistema de ensino superior tem uma baixa eficácia e uma baixa eficiência**, reveladas por taxas de permanência muito para além das idades teóricas de graduação⁸⁹⁹ e num rendimento escolar baixo⁹⁰⁰.

⁸⁹⁵ Cfr. Crespo, V. (1993), *op. cit.*, pag. 125, pé-de-pag.

⁸⁹⁶ *Idem*, pag. 67.

⁸⁹⁷ Alves Pinto, M.ª da Conceição (1983), *L'Entrée à L'Université au Portugal. Un Essai d'une Approche Systémique en Éducation*, polic., Tours e Machado da Silva, M.ª Manuela (1986), *A candidatura ao Ensino Superior. O Suporte Normativo e as Suas Consequências Sociais*, ISCSP/UTL, Lisboa.

⁸⁹⁸ Machado da Silva, M.ª Manuela (1986), *op. cit.*, pag. 520.

⁸⁹⁹ A idade teórica de graduação é calculada pelo somatório da idade em que o estudante entra para o ensino superior com o número de anos do curso, considerando que nunca teve reprovações. Por exemplo, a Idade Teórica de Graduação (ITG) de uma licenciatura de quatro anos será de 18+4 = 22 anos. De acordo com Victor Crespo, "(...)a permanência na Universidade portuguesa muito para além da idade teórica deve-se a uma multiplicidade de factores de que podemos destacar alguns. (...): Não há penalização pelo insucesso escolar (...) Não há orientação e acompanhamento escolar.(...) São extremamente deficientes as condições de estudo dos alunos (...) Muitos curricula estão desfasados. (...) Os cursos são demasiado longos (...) Não existem estruturas e esquemas próprios para os alunos em regime de tempo parcial. (...) O próprio sistema educativo incentiva o alongamento da permanência nas Universidades, ao recrutar alunos universitários como docentes dos ensinos básico e secundário". *Op. cit.*, pag. 125.

⁹⁰⁰ Que se pode inferir da **baixa percentagem de diplomados sobre o total de estudantes inscritos** (de 14.9% em 1987/79 evoluiu-se para 10.7 e 10.9% em 1984/85 e 1989/90, respectivamente), da **baixa taxa de graduações** face à população em idade teórica de graduação (n.d.) e da **baixa taxa de sobrevivência** (Proporção de estudantes que obtiveram um diploma universitário relativa aos matriculados *n* anos antes, sendo *n* o número de anos de duração do curso. Em Portugal a TS em 1989 foi de 69.3%, em contraste, por exemplo com 93.8 % no Reino Unido, 82.7% Na RFA e 48.9% em Espanha). Crespo, *op. cit.*, pag. 137.

De tudo o que se acaba de mencionar, parece ser legítimo inferir sem grande margem para dúvidas que o sistema de ensino terciário português não conseguiu, até ao fim dos anos oitenta, responder com suficiente eficácia às necessidades do contexto social.

Foi neste contexto que nasceu o projecto da Universidade Aberta, cuja gestação e nascimento a seguir se descreve.

2. ANTECEDENTES, NASCIMENTO E EVOLUÇÃO DA UNIVERSIDADE ABERTA

2.1. ANTECEDENTES

A Universidade Aberta não constituiu a primeira tentativa de instauração de ensino a distância em Portugal. Muito antes de 1988, registam-se diversas iniciativas de organismos privados e públicos, que foram sedimentando uma massa crítica de conhecimentos e de experiências parcelares, os quais constituíram um caldo de cultura favorável à consciencialização da necessidade da criação de uma instituição de ensino superior a distância.

Podemos, de forma simplificada, agrupar essas iniciativas em dois grupos distintos:

- iniciativas visando a **formação profissional a distância**;
- medidas tendo como objectivo **melhorar o sistema educativo, através do aperfeiçoamento de sistemas de comunicação educacional**, quer utilizando meios e processos ligados ao desenvolvimento dos audiovisuais e da tecnologia educativa em regime presencial, quer enveredando claramente pelo modelo de ensino a distância.

A formação profissional a distância

À semelhança do que observámos noutros países⁹⁰¹, o ensino a distância surgiu em Portugal na sua versão primitiva de ensino por correspondência, versando sobretudo matérias de natureza técnica a níveis de qualificação elementar ou intermédia. Parecendo não haver estudos sistemáticos sobre a caracterização e evolução deste tipo de ensino/formação e saindo tal investigação do âmbito

⁹⁰¹ Cfr supra, ponto 2.2.6. do cap 2.

deste trabalho⁹⁰², temos no entanto alguns indícios interessantes que lhe definem os contornos.

Num levantamento não exaustivo efectuado na segunda metade dos anos oitenta por uma equipa do Instituto Português de Ensino a Distância (IPED)⁹⁰³, registam-se doze organizações que referiam desenvolver programas de ensino por correspondência. A mais antiga, nascida em 1947⁹⁰⁴, afirmava ter tido ao longo da sua vida mais de 100 mil alunos matriculados nos seguintes cursos:

- Electricidade Básica
- Electrónica
- Rádio, Televisão e Transístores
- Electrónica Digital
- Microprocessadores
- Programação BASIC
- Iniciação à Contabilidade
- Contabilidade Geral
- Secretariado
- Relações Públicas
- Vendas e Marketing
- Desenho e Pintura
- Inglês
- Cultura Geral
- Fotografia
- Corte e Costura

Como se observa, a oferta existente era semelhante à de organizações estrangeiras

⁹⁰² Um estudo desse tipo, deveria começar por fazer um levantamento exploratório das empresas estatutariamente vocacionadas para este tipo de ensino, através dos arquivos oficiais (Registo Nacional de Pessoas Colectivas, Diário da República III série, etc), análise de documentos oficiais (legislação, documentos do Ministério do Emprego e Segurança Social e dos departamentos que anteriormente tinham o pelouro da formação profissional), análise de imprensa e entrevistas a informadores qualificados. Como é óbvio, seria uma gigantesca tarefa que, só por si, forneceria material para outra dissertação.

⁹⁰³ A cujos dados brutos tivemos acesso através do Núcleo de Relações Internacionais, uma vez que não foi efectuado qualquer relatório sistemático sobre o assunto. O levantamento foi feito por Isabel Martins Moreira, quando da realização de um Encontro que as Comunidades Europeias, através do CEDEFOP, promoveu em Lisboa em articulação com a Universidade Aberta, no Forum Picoas, em finais dos anos oitenta.

⁹⁰⁴ Era o Centro de Ensino por correspondência Álvaro Torrão -Rádio Escola Lda.

congêneres⁹⁰⁵, situando-se no domínio da **formação técnica para prestação de serviços** (os onze primeiros cursos) e da **formação generalista** (os últimos cinco).

As outras organizações assinaladas, criadas a partir de então⁹⁰⁶, apresentavam uma oferta semelhante à primeira, diversificando naturalmente a gama de cursos oferecidos e referindo largos milhares de alunos⁹⁰⁷, espalhados por todo o Portugal Continental e Regiões Autónomas, Brasil, Espanha, e territórios africanos lusófonos⁹⁰⁸. Alguns deles, para além do sistema habitual de apoio por via postal, possuíam centros para apoio presencial aos alunos⁹⁰⁹. O suporte pedagógico dominante era o scripto, por vezes acompanhado de audiogramas, *kits* experimentais⁹¹⁰ e, mais recentemente, de videogramas.

Por parte do Estado, o Instituto de Emprego e Formação Profissional, através dos seus Centros Protocolares de Formação, também se associou, embora mais recentemente, a esta tendência. No referido levantamento assinalam-se os seguintes centros:

- Centro de Formação Profissional Para o Sector Terciário, sediado em Lisboa, com cursos de Contabilidade Geral, Contabilidade Analítica, Análise do Balanço e Fiscalidade;
- Centro Protocolar de Formação Profissional de Reparação Automóvel, sediado em Lisboa;
- Centro Protocolar de Formação Profissional de Construção Civil e Obras Públicas do Norte, sediado no Porto;
- Centro Protocolar de Formação Profissional de Construção Civil do Sul, sediado em Lisboa.

No início dos anos oitenta, com o impulso acelerativo provocado pelo impacto da

⁹⁰⁵ Com a significativa diferença de não contemplar qualquer formação de natureza religiosa. Como referimos no capítulo segundo, este tipo de formação foi das primeiras a ser mediatizada nos países de confissão protestante como o Reino Unido, cuja fé apelava ao estudo e interpretação das Sagradas Escrituras.

⁹⁰⁶ Instituto Português de Contabilidade (1947), João Dias Caninas (1959), EURORÁDIO - Ensino e Comércio de Electrónica Lda (1960), Centro de Instrução Técnica (1962), CETOP - Centro de Ensino Técnico e Profissional a Distância Lda (1965), Norte & Dionísio Lda, (1966), Centro de Promoção Cultural (1969), GECTI Lda (1972), DEC - R.T. Gomes (1972), Occidental Schools (1974) e Instituto de Emprego e Formação Profissional (s/d), através dos seus centros protocolares de formação.

⁹⁰⁷ Para se fazer uma ideia da ordem de grandeza da procura, pode-se referir que as organizações que referiam ter tido mais alunos assinalavam números entre os 150 e os 170 mil (Centro de promoção Cultural e Centro de Instrução Técnica respectivamente).

⁹⁰⁸ Ex: João Dias Caninas, que tinha distribuição para o Brasil pela Imprensa Nacional e para Portugal pela Presença, Centro de Instrução Técnica (Territórios africanos).

⁹⁰⁹ Ex: o Centro de Promoção Cultural, por exemplo, dispunha desse tipo de apoio em Lisboa, Porto e Coimbra.

⁹¹⁰ O termo *kit*, que designa um pacote de materiais acompanhado de instruções para o aprendente desempenhar uma dada tarefa de aprendizagem prática, está consagrado na literatura de especialidade, pelo que se decidiu não traduzir.

III revolução industrial e pela integração na CEE⁹¹¹, **o sistema global da formação profissional em Portugal teve um desenvolvimento brusco**, que se traduziu em **duas diferentes tendências**:

- tendência para uma **dispersão das especialidades de formação** muitas vezes com pouca qualidade, criando autênticas **caricaturas de formação**, resultantes de amadorismo e incompetência de alguns oportunistas desta área, que cresceram como cogumelos com as oportunidades surgidas com os fundos estruturais;
- uma **carência de oferta de formação credível** em domínios indispensáveis para a modernização e desenvolvimento do tecido produtivo.

Por outro lado, a formação profissional em Portugal confrontava-se com uma contradição evidente, entre as **necessidades crescentes de formação quer inicial quer contínua e a carência de recursos educativos para fazer face a essas necessidades** (formadores qualificados, equipamento adequado, material educativo, instalações próprias). Esta contradição, fez com que diversos organismos procurassem **encontrar critérios fiáveis de investimento** na formação profissional, uma vez ser indiscutível que esta era uma variável estratégica para o desenvolvimento do país.

Neste âmbito, começaram a desenvolver-se **novas políticas de formação** quer no que se refere ao ensino quer à aprendizagem:

- **do lado do ensino**, por um lado, qualificando e **diversificando as técnicas de comunicação educacional presenciais** como a lição tradicional e as técnicas de trabalho de grupo; por outro, **desenvolvendo modelos de ensino a distância** com utilização de suportes diversificados como o *scripto*, o *video*, o *audio*, o *informo* e a sua combinação sob forma de sistemas de comunicação *multimedia*. Tudo isto, naturalmente potenciado pela combinação destes media com os avanços que entretanto se iam registando no domínio das telecomunicações (nomeadamente as redes telefónicas digitais, o correio electrónico, o fax, os satélites de comunicações, as redes de banda larga, etc.);
- **do lado da aprendizagem**, criando novas estratégias que visavam a autonomia do aprendente no processo formativo, dando-lhe oportunidade de deixar de ser objecto para se afirmar como sujeito efectivo de formação.

Paralelamente a tudo isto, o campo específico do ensino e da formação a distância viu emergir três diferentes tendências:

⁹¹¹ Nomeadamente pela entrada de grandes massas financeiras para formação através do Fundo Social Europeu.

- **alargamento da oferta de formação a distância**⁹¹²;
- **criação de inúmeras parcerias no domínio da Investigação e Desenvolvimento**⁹¹³;
- multiplicação de **encontros ao mais alto nível, de âmbito europeu e mesmo mundial para definição de políticas e redes comuns de cooperação**⁹¹⁴.

Medidas de aperfeiçoamento do sistema educativo

A questão da utilização dos meios audiovisuais no processo educativo remonta aos tempos da Primeira República, altura em que “*Adolfo Lima, Agostinho de Campos e António Ferrão haviam começado a reflectir sobre as vantagens e os perigos da utilização do cinema para fins educativos*”⁹¹⁵.

Já com o Estado Novo, reconhecendo-se ao cinema educativo o seu grande poder mobilizador, é publicado o Decreto 13564 de 6 de Maio de 1927, que determina que “*(...) a autorização para a passagem de fitas educativas seria dada, a partir de então pela Inspeção Geral dos Espectáculos e não já pela Direcção Geral do Ensino Primário. Para Rogério Fernandes tal medida significava colocar nas mãos de uma autoridade extra-pedagógica uma incumbência que permitiria exercer um controle político - e não já necessariamente educacional - sobre as películas a exhibir*”⁹¹⁶.

Em 1932, foi publicado o Decreto n.º 20859, que criou uma **Comissão do Cinema Educativo**⁹¹⁷, sob a dependência do Ministro da Instrução Pública, com a função de lhe propor a produção de filmes educativos, respectiva equipa de autoria, e

⁹¹² Indícios deste alargamento puderam ser observados na quantidade e diversidade de comunicações que se têm vindo a registar em vários foruns de formação: Na EUROFORMAÇÃO/EUROTRAINING 92 (FIL), por exemplo, foi destinada uma workshop específica sobre Tecnologias da Formação a Distância, em que intervieram participantes de várias organizações nacionais (Univ. Aberta, LNETI, IEFP, FUNDETEC e Instituto de Formação Bancária) e estrangeiras (Universidades, agências de formação, COMETT e outros). Por seu turno, em Abril de 1992, a Universidade Aberta organizou uma Workshop no âmbito do Programa Comett (Projecto COSTEL), em que se puderam confrontar diversas iniciativas nacionais que denotam uma dinâmica de oferta crescente. Vide sobre este assunto, Carmo, M (1993), *op. cit.*; Lagarto (1993), *Formação Profissional a Distância*, Universidade Aberta, Lisboa; Costa, Mariza (1991), *Formação profissional avançada em Portugal*, Polic., (relat. estágio), ISCSP/UTL, Lisboa.

⁹¹³ No âmbito dos Programa DELTA (Development of European Learning Technological Advance), EuroPACE (Programa Europeu de Formação Contínua Avançada) COMETT, EUROFORM e outros.

⁹¹⁴ Por exemplo, a *Conferência de Coimbra (1992)*, destinada a discutir as políticas para a implementação de uma estrutura europeia de ensino a distância (Cfr. Trindade 1992, *Distance Education for Europe*, *op. cit.*) e o *Encontro de Lisboa (1993)*, com o objectivo de preparar uma conferência permanente mundial de Presidentes e Directores Gerais de Organizações de Ensino a Distância, no âmbito do ICDE,

⁹¹⁵ Abrantes, J. C. (1981), *Tecnologia Educativa*, in *Sistema de Ensino em Portugal*, F. C. Gulbenkian, Lisboa, pag. 522. Sobre esta matéria, vide também Fernandes, Rogério (1969), *Para a História dos Meios Audiovisuais na Escola Portuguesa*, Separata da Revista de Portugal, Vol XXXIV, Lisboa.

⁹¹⁶ Abrantes, J. C. (1981), *op. cit.*, pag. 523.

⁹¹⁷ As referências que se seguem, seguem de perto Saraiva, Isabel (1990) *Da Comissão do Cinema Educativo (1932) ao Instituto de Comunicação Multimedia (1988)*. Relatório de Estágio, ISCSP/UTL, Lisboa.

sistema de reprodução e distribuição⁹¹⁸, uma vez que o legislador reconhecia a importância relevante da cinematografia para a educação dos povos⁹¹⁹.

Só trinta e um anos mais tarde, sob a direcção do então ministro Galvão Teles, foi dado um novo passo no sentido de dinamizar o audiovisual educativo: pelo decreto 45418 de 9 de Dezembro de 1963, foi criado o **Centro de Estudos de Pedagogia Audiovisual (CEPAV)**, no Instituto de Alta Cultura.

O **objectivo** deste Centro, como se pode ler no art.º 2.º, era **eminentemente laboratorial**, com uma vertente de estudo e experimentação dos processos audiovisuais aplicados à educação, associada a uma outra de estimular, coordenar e avaliar as aplicações nesse domínio.

Para tal, eram-lhe cometidas diversas funções (art.º 3.º), no âmbito da **formação de pessoal**, da **organização de recursos para esse tipo de investigação** nomeadamente uma biblioteca e um arquivo, da **difusão dessa investigação** através de cursos, conferências colóquios e publicações, de **emitir pareceres** no âmbito das suas atribuições e de colaborar com outros organismos nesse domínio.

Pelos seus objectivos e funções, bem como pela sua estruturação interna⁹²⁰, depreende-se que este Centro estava vocacionado mais para o estudo dos suportes audiovisuais que para a pedagogia da sua utilização. Por outro lado, sentia-se a necessidade de criar um organismo que dinamizasse a produção dos materiais educativos o que, naturalmente, não competia ao CEPav.

Parece ter sido com este intuito que, no ano seguinte, foi criado no Ministério da Educação Nacional o **Instituto de Meios Audiovisuais de Ensino (IMAVE)**⁹²¹, dotado de autonomia administrativa e financeira. Nas suas atribuições (art.º 2.º), registam-se tarefas muito concretas de produção, compra, difusão e gestão de programas educativos através da radiodifusão e da jovem televisão, bem como a definição de segmentos de público a atingir com tais acções⁹²².

Em 1969, através do Decreto-Lei n.º 48962 de 7 de Abril, o IMAVE(nsino) passa a chamar-se IMAVE(ducação). Para além desta alteração, este diploma assume claramente funções que estavam cometidas ao CEPav⁹²³, vem introduzir uma certa

⁹¹⁸ Art.º 2.º.

⁹¹⁹ Como se deduz do preâmbulo.

⁹²⁰ De acordo com o art.º 12.º o Centro integrava três secções: de cinema e projecção fixa, de rádio e gravação sonora e de televisão.

⁹²¹ Decreto-Lei n.º 46135 de 31 de Dezembro de 1964.

⁹²² José Carlos Abrantes (1981), *op. cit.*, pag. 528, refere nove tipos de produtos culturais para oito diferentes segmentos de público, o que parece denotar por parte do legislador uma clara intenção programática.

⁹²³ Cfr. a alínea d) do Art.º 2.º do DL 46135, com a alínea d) do Art.º 2.º do DL 48962: no segundo, deixa de se fazer referência ao CEPav, atribuindo-se a responsabilidade da realização de estudos e experiências ao IMAVE.

descentralização na produção de programas e tipifica de modo menos classista os públicos-alvo⁹²⁴.

No âmbito deste organismo, uma outra iniciativa de grande importância que ocorreu em 1964, foi a criação da **Telescola**⁹²⁵, uma vez que com ela ocorreu “a primeira utilização sistemática dos media em contexto de educação formal”⁹²⁶.

Através da criação deste novo subsistema, foi possível responder com alguma eficácia e eficiência ao desafio do alargamento da escolaridade obrigatória para seis anos:

- a sua **eficácia** traduziu-se na formação de mais de um milhão de jovens portugueses, com uma frequência anual média de 60 mil alunos⁹²⁷ e com resultados ligeiramente melhores que os do Ciclo Preparatório Directo:

“(...) Ao observarem-se os resultados obtidos pelos alunos oriundos do CPTV (Ciclo Preparatório TV), e do CPD (Ciclo Preparatório Directo), verifica-se que a taxa de reprovações é ligeiramente superior no CPD.”⁹²⁸

- a sua **eficiência** traduziu-se na correcta utilização da rede de recursos existente (recursos materiais como escolas, Juntas de Freguesia, salões paroquiais, edifícios sub-aproveitados e recursos humanos como professores do ensino primário).

O ensino da Telescola era rigorosamente programado, quer nos seus conteúdos quer nos seus processos⁹²⁹, tentando combater-se, por essa via, as carências de formação dos agentes de ensino que, aliás, lhes era ministrada pelo mesmo meio, periodicamente.

Apesar da sua importância e dos resultados extremamente positivos que trouxe para o país como sistema suplectivo da rede escolar, o valor da Telescola nunca

⁹²⁴ Cfr. Abrantes (1981), *op. cit.*, pp. 530-531.

⁹²⁵ Pelo DL n.º 46136 de 31 de Dezembro de 1964, ficando inicialmente dependente do IMAVE (Art.º 1.º deste diploma). Logo em 1965, pela Portaria 21113 foi criado o Curso Unificado da Telescola, mais tarde chamado Ciclo Preparatório TV com o currículo do ciclo preparatório do ensino técnico profissional acrescido da disciplina de francês (alínea a) do art.º 1.º). As habilitações mínimas dos seus monitores eram o terceiro ciclo do ensino liceal, curso médio ou equivalente. Em 1969, o DL 48963 de 14 de Abril, veio a reorganizar os seus serviços sem contudo a sua orientação se alterar. Mais tarde, foi sucessivamente tutelada pelo ITE, IPED e DGEBS.

⁹²⁶ Trindade, Armando Rocha (1990), *Introdução à Comunicação Educacional*, Universidade Aberta, Lisboa, pag. 236. **A Telescola não foi um sistema de ensino a distância**, conforme alguns autores pensaram (Cfr. Abrantes, *op. cit.*, pp. 529-530): tratou-se antes, conforme muito bem salientou Rocha Trindade, de um sistema de “(...) ensino presencial (em classe, sujeito a horário, com a presença do professor), mas apoiado por meios audiovisuais”. *Op. cit.*, pag. 239.

⁹²⁷ Trindade, Armando Rocha (1990), *op. cit.*, pp. 237-238.

⁹²⁸ Saraiva, Isabel. (1990), *op. cit.*, pag. 70.

⁹²⁹ Trindade, Armando Rocha (1990), *op. cit.*, pp. 237-238.

foi suficientemente reconhecido, havendo mesmo quem a quisesse extinguir⁹³⁰ sem qualquer alternativa. Felizmente tal não aconteceu, acabando por se integrar nos moldes do ensino convencional, com algumas alterações⁹³¹.

No âmbito das reformas de Veiga Simão, que havia tomado posse em Janeiro de 1970, o IMAVE foi substituído pelo **Instituto de Tecnologia Educativa (ITE)**⁹³², com as responsabilidades que o IMAVE já tinha, acrescidas de outras “(...) nos domínios da actualização dos métodos pedagógicos, utilizando as mais modernas técnicas de ensino e, ainda, permitindo-lhe organizar e manter, (...) actividades escolares de carácter sistemático e outras de índole educativa”.⁹³³

As novas responsabilidades da instituição emergem com clareza da sua estrutura orgânica que, pela primeira vez prevê a existência de uma Direcção de Serviços Pedagógicos, a par de uma Direcção de Serviços Operacionais e de uma Repartição Administrativa⁹³⁴. Após alguns episódios em que foi extinto⁹³⁵ e depois ressuscitado⁹³⁶, o ITE continuou a sua existência até à sua definitiva extinção pelo DL 444/88⁹³⁷.

Dois anos após a Revolução, na vigência do VI Governo Provisório, foi criada a **UNIABE** - Universidade Aberta, com o objectivo instrumental de *contribuir para o*

⁹³⁰ A gestão da imagem institucional é hoje de primordial importância para a legitimação de qualquer organização junto dos vários segmentos de opinião pública. Infelizmente, é uma questão olímpicamente posta de lado por gestores e organizações com padrões mais conservadores que, ingenuamente, ainda pensam que basta à mulher de César ser séria não interessando parecê-lo. Há já estudos feitos sobre a Administração pública em Portugal. Vide, por exemplo, Rodrigues, Almiro et al (1984) *A Representação da Justiça em Portugal*, Instituto Damião de Gois (Polic.), Lisboa; Quintanilha e Mendonça, M.^a Manuela (1984), *As Relações Públicas na Segurança Social, Uma Forma de Estar*, DGSS/MESS, Lisboa; Lourenço, M.^a Ema (1984), *A Administração e os Cidadãos. Ensaio para uma Metodologia de Acção. O caso do Instituto Nacional de Defesa do Consumidor*, Entora (Polic.) Lisboa.

⁹³¹ Passando as aulas a ter suporte em cassette em vez de serem emitidas em antena aberta, transitando a sua gestão para a Direcção Geral do Ensino Básico e Secundário, integrando-se a sua rede de 2 mil postos na rede de ensino como secções das escolas preparatórias mais próximas e integrando progressivamente os seus professores no sistema global de colocações. De acordo com Rocha Trindade, “esta reforma só em parte foi realizada por razões que advêm menos da sua justeza (que nunca foi, aliás, contestada) que de eventual falta de determinação daqueles a quem deve competir completá-la”. *Op. cit.*, pag. 238.

⁹³² Pelo DL 408/71 de 27 de Setembro.

⁹³³ Do preâmbulo do DL 71/73 de 27 de Fevereiro,, diploma que veio a organizar o ITE.

⁹³⁴ N.º 2 do art.º 6.º do DL 71/73 de 27 de Fevereiro. **A comparação dos quadros de pessoal do ITE e do antigo IMAVE**, revela claramente a importância que o Governo quer dar ao ITE: com efeito, **o quadro do IMAVE** (anexo ao DL 489/62), apesar de já contemplar um lugar de Presidente com letra de Director Geral (letra B), não previa outros dirigentes, tendo apenas como pessoal de chefia dois chefes de Repartição. Em contrapartida, **o quadro do ITE** (anexo ao DL 71/73), contempla mais um Vice Presidente com letra de Sub-Director Geral, 2 Directores de Serviços e 4 Chefes de Divisão. Dos 3 lugares de Chefe de Repartição previstos, prevê-se a extinção de 2 logo que vagassem, medida habitual quando se queria promover mudanças sem prejudicar antigos funcionários.

⁹³⁵ DL 659/76 de 3 de Agosto, que extingue o ITE criando em sua substituição o Instituto de Inovação Pedagógica (INIP).

⁹³⁶ DL 676/76 de 31 de Agosto, que extingue o INIP, ressuscitando o ITE.

⁹³⁷ Designadamente pelo art.º 43.º.

*progresso da democracia e construção do socialismo*⁹³⁸. Todo o diploma é marcado pela preocupação de reduzir a desigualdade de oportunidades educativas, já anteriormente salientadas por vários autores⁹³⁹, incumbindo a UNIABE de servir uma população tradicionalmente afastada da Universidade, por razões de natureza geográfica, do regime do horário de trabalho e por outros motivos⁹⁴⁰.

Apesar das respeitáveis intenções do legislador, traduzidas numa correcta definição das suas atribuições⁹⁴¹ e na preocupação em produzir efeitos sinérgicos no sistema⁹⁴², a UNIABE constituiu uma *falsa partida*: apesar de nunca ter sido revogado, o DL 146/76, nunca foi efectivamente posto em prática⁹⁴³, uma vez que nunca foi nomeado qualquer dos titulares dos seus órgãos de gestão.

Paralelamente a todo este processo de implantação progressiva de novos métodos de ensino baseados em suportes audiovisuais assiste-se, em 1977, ao lançamento do **Ano Propedêutico**⁹⁴⁴, **primeira iniciativa de ensino formal a distância realizada em Portugal**: o sistema assentava num modelo de ensino em suporte scripto (textos de apoio em formato de livro) e vídeo (emissões televisivas) e possuía uma rede de setenta Centros de Apoio sediados em escolas secundárias.

Este novo sistema foi criado em circunstâncias particularmente difíceis: como atrás foi referido, a revolução de 1974 havia acelerado fortemente o ritmo de mudança, com incontroláveis instabilidades em todo o tecido social, designadamente no sistema educativo. Um dos subsistemas que mais sofreu com a situação de anomia que se instalara, foi o do **acesso ao ensino superior**, face às normas reguladoras então em funcionamento, alteradas com excessiva rapidez. Recorde-se que:

– primeiro, com o DL 270/75 de 30 de Maio, é instituído o **Serviço Cívico Estudantil**,

⁹³⁸ Decreto-Lei 146/76 de 14 de Fevereiro. Este diploma, surge como resposta às recomendações do relatório de uma comissão ad-hoc produzido no ano anterior, em que se recomendava a criação de uma Universidade de ensino a distância. Integraram essa Comissão os Professores Adérito Sedas Nunes, Alberto Melo, Fernando Bragança Gil, João Evangelista Loureiro e João António Girão. Cfr. Trindade, A.R. (1993), *Plano Estratégico de Desenvolvimento da Universidade Aberta*, U.A. (Polic.), Lisboa.

⁹³⁹ Sobre a situação existente na Universidade, vide OCDE (1966) *Ensino e Desenvolvimento. O Projecto Regional do Mediterrâneo. Portugal* cit in Crespo, V., *op. cit.*; Vários (1968), *A Universidade na Vida Portuguesa*, in *Análise Social*, vol VI, n.º 22-23-24, Lisboa, Miller Guerra, J. P. e Sedas Nunes, A. (1969), *A Crise da Universidade em Portugal*, (Separata de *Análise Social* n.º 25 - 2.ª edição), Lisboa; Sedas Nunes (1970), *O Problema Político da Universidade*, D. Quixote, Lisboa.

⁹⁴⁰ Art.º 5.º.

⁹⁴¹ Art.º 4.º.

⁹⁴² É clara esta intensão logo no preâmbulo: "(...) pretende-se que no nosso país esta Universidade tenha características próprias. Assim, a Universidade aberta não deverá aparecer como uma entidade afastada, mas como um elo entre todas as Universidades e escolas superiores portuguesas".

⁹⁴³ De acordo com Armando Rocha Trindade (1993), pag. 8, "(...)o projecto não foi julgado suficientemente amadurecido pelo Governo Constitucional que se lhe seguiu (o que era efectivamente, pelo menos em parte, prudente) e suspendeu sine die a sua execução".

⁹⁴⁴ DL 491/77 de 23 de Novembro. Sobre esta experiência, cfr. Alves Pinto, M.ª da Conceição (1983), *op. cit.* e Machado da Silva, M.ª Manuela (1986), *op. cit.*.

já anunciado aliás em 1974, como medida de emergência que visava solucionar a autêntica explosão estudantil de 28 mil estudantes candidatos a um espaço universitário que só podia oferecer cerca de 14 mil vagas⁹⁴⁵;

- logo de seguida foi criado o **ano vestibular obrigatório** para todos os estudantes do ensino superior⁹⁴⁶, que compreendia as actividades do Serviço Cívico e os cursos propedêuticos;
- em 1977, com base no despacho n.º 81/77, de 10 de Março, do Ministro da Educação, e com desconhecimento da Comissão Coordenadora do Serviço Cívico⁹⁴⁷, é criado um **sistema de exame de acesso** ao ensino superior.

O Ano Propedêutico surge, assim, não como uma solução de fundo, mas **mais como uma tentativa de resolução conjuntural⁹⁴⁸ do problema do acesso ao ensino superior**. Após um primeiro ano alicerçado em bases pedagógicas discutíveis⁹⁴⁹, registaram-se alguns progressos, nomeadamente através da produção atempada de **textos de boa qualidade** e da introdução de um **sistema mais objectivo de avaliação⁹⁵⁰**.

O facto de a **rede de televisão não cobrir todo o país⁹⁵¹** foi, segundo Victor Crespo, um factor de discriminação, tanto mais que os candidatos com maior acesso à rede (os de meios urbanos) eram simultaneamente os que tinham acesso a uma abundante oferta de pequenos cursos privados de preparação para o respectivo exame⁹⁵². Outro aspecto que afectou negativamente os resultados do Ano Propedêutico relaciona-se com a sua população-alvo, constituída por adolescentes numa fase de desenvolvimento que, como é sabido, carece de apoio presencial sistemático.

⁹⁴⁵ Machado da Silva, M.ª Manuela (1986), *op. cit.*, pag. 140. Esta experiência, tal como as que se lhe seguiram não teve o êxito esperado, uma vez que não havia condições de estabilidade social e política para ser devidamente testada.

⁹⁴⁶ DL 363/75 de 11 de Julho. Cfr. Machado da Silva, M.ª Manuela (1986), *op. cit.*, pag. 145.

⁹⁴⁷ *Idem*, pag. 155. Perante a instabilidade provocada pela falta de regulamentação, foi publicado em Maio o despacho 127/77, que no entanto mantém grande ambiguidade.

⁹⁴⁸ O entendimento que o modelo era *um mal necessário*, enquanto o sistema de ensino não estivesse preparado para pôr em funcionamento o 12.º ano, é claramente explicitado quer no relatório que precede o DL 491/77 de 23 de Novembro (Cfr. Machado da Silva, *op. cit.*, pag. 91) quer no preâmbulo ao DL 240/80 de 19 de Julho que cria o 12.º ano de escolaridade.

⁹⁴⁹ Ex: As emissões televisivas limitavam-se a maior parte das vezes a reproduzir lições presenciais sem qualquer mediatização, os textos escritos estiveram disponíveis demasiado tarde e o sistema de avaliação não teve qualquer correcção estatística que permitisse corrigir desvios dos correctores. Fonte: Entrevista ao Reitor da U.A.

⁹⁵⁰ Nomeadamente através da introdução de um sistema de aferição estatística e da produção de provas de exame em triplicado, sendo tirado à sorte um exemplar para a primeira chamada, um para a segunda e um terceiro para ser publicado na imprensa como modelo.

⁹⁵¹ As emissões eram em UHF. Mesmo que fossem em VHF, a rede não abrangia nessa altura todo o país como refere Manuela Machado da Silva, *op. cit.*, pag. 98.

⁹⁵² Crespo, *op. cit.*, pag. 101.

Havendo uma **desadequação clara entre a população-alvo e o modelo de ensino a distância** preconizado, não é surpreendente que a experiência tenha tido resultados relativamente baixos. Assim, dos 27 308 estudantes inscritos em 1977/78, repetiram o ano 35.5%, e dos 27 852 inscritos em 1978/79, 49.4% eram repetentes no ano seguinte⁹⁵³.

*"(...) No 3.º e último ano de funcionamento, do Ano Propedêutico, em 1979/80, verificou-se um aumento significativo de repetências. A sua amplitude variou entre 57.8% no distrito da Guarda onde foi atingido um valor mínimo e 85.9% no Distrito de Vila Real onde foi atingido um valor máximo."*⁹⁵⁴

Apesar dos baixos resultados académicos, este sistema ainda funcionou durante três anos, por falta de alternativa, sendo finalmente extinto pelo DL 240/80 de 19 de Julho⁹⁵⁵, que criou o 12.º ano de escolaridade. A avaliação desta experiência, não sendo favorável relativamente aos objectivos por ela pretendidos, chama-nos todavia a atenção para duas consequências bastante positivas:

- por um lado, o Ano Propedêutico **provou a possibilidade logística e pedagógica, de desenvolver programas de ensino a distância aplicados centralizadamente a populações de grandes dimensões e geograficamente dispersas;**
- por outro lado, interiorizou-se o importante ensinamento de que **este tipo de ensino só é adequado a populações adultas**, uma vez que o seu grau de maturidade lhes permite, desde que treinadas, vencer a barreira da solidão e gerir com grande autonomia o seu processo de aprendizagem⁹⁵⁶.

Foi em função destes ensinamentos que, em 1979, se publicou o Decreto-Lei n.º 519-VI/79 de 29 de Dezembro, do V Governo Constitucional que criou o **Instituto**

⁹⁵³ De acordo com a autora, "as taxas de repetência do Ano Propedêutico não são de análise clara e precisa, já que as repetências podem verificar-se quer por disciplina quer pela globalidade de cada elenco disciplinar, quer ainda para melhoria de nota, ou por alteração de inscrição do elenco inicialmente escolhido". *Op. cit.*, pag. 103. A isto acrescenta-se que os indicadores escolhidos por Manuela Machado da Silva deixam de fora os estudantes que reprovaram e não fizeram uma segunda tentativa, o que iria engrossar o número dos insucessos.

⁹⁵⁴ *Idem*, pag. 103. Em resultado das baixas classificações, foi efectuada uma repescagem dos estudantes que haviam obtido cinco valores ou mais de classificação.

⁹⁵⁵ N.º 2 do Art.º 1.º.

⁹⁵⁶ A avaliação da experiência e o aproveitamento das suas lições foram feitos pelo último responsável pelo Ano Propedêutico, Professor Rocha Trindade, mais tarde empossado Presidente do IPED e primeiro Reitor da Universidade Aberta. No seu *discurso de posse* (1978), aquele dirigente apontou desde logo para a necessidade de se vir a criar o 12.º ano, possibilitando assim, não só a estabilização do ano terminal do secundário, mas também a libertação dos recursos humanos e materiais do Ano Propedêutico com vista à criação da Universidade Aberta.

Português de Ensino a Distância⁹⁵⁷, que veio a ser politicamente legitimado no ano seguinte, pelo DL 375/80 de 12 de Setembro⁹⁵⁸.

As atribuições do IPED⁹⁵⁹, espelham bem as novas orientações, integrando-se em três vertentes: **a concepção e proposta de cursos de ensino a distância, a investigação da metodologia desta forma de ensino, e a preparação da criação da futura Universidade Aberta.**

No que respeita ao primeiro propósito, o legislador aponta para **três segmentos de população-alvo: professores do ensino secundário, pessoal das autarquias locais (ou candidatos a exercício de funções nesse espaço de trabalho) e adultos em geral.** Excluem-se, por conseguinte, os não adultos, de acordo com a lição aprendida no Ano Propedêutico.

Quanto aos **níveis de ensino, são explicitados quatro: pós-graduação**, para os já diplomados do ensino superior, **graduação superior**, em regime de complemento ou de reconversão de habilitações, **graduação secundária** (fase terminal) e **sem exigência** de qualquer habilitação prévia. Neste último nível, tipicamente voltado para a extensão de conhecimentos, é de sublinhar a **particular atenção** que o legislador tem, em orientar o IPED para a **defesa do património** e para a **promoção da língua e cultura portuguesas no país e no estrangeiro.** Para dar forma a este conjunto de atribuições, o pessoal afecto organizou-se nas seguintes áreas disciplinares: História e Cultura Portuguesas, Língua Portuguesa, Letras e Ciências Humanas, Ciências Exactas e Tecnológicas, Formação de Professores, cujos coordenadores tinham assento num Conselho Pedagógico-Científico⁹⁶⁰. Ainda o integrava o Director do Gabinete Coordenador do Ingresso no Ensino Superior, de acordo com a necessidade⁹⁶¹ de se criar um regime misto (presencial e a distância), enquanto não fosse possível garantir a todos os alunos do 12.º ano uma resposta presencial.

⁹⁵⁷ A equipa inicial responsável por esse projecto, era constituída por Armando Rocha Trindade (Presidente), e pelos membros do conselho Científico do IPED empossados em 1980: José Costa Cabral, Maria Emília Cordeiro Ferreira, Vitorino de Magalhães Godinho, Maria Emília Ricardo Marques, Manuela de Oliveira, Carlos Reis, Maria Leonor Machado de Sousa". Trindade A.R. (1993), *op. cit.*, pag. 9.

⁹⁵⁸ Dizemos "politicamente legitimado", uma vez que vários diplomas do V Governo Constitucional foram suspensos pelo VI Governo. Neste contexto, é de particular importância que este Governo tenha aprovado o DL 375/80, dando exequibilidade ao IPED, sem o que este organismo poderia ter o mesmo destino da "congelada" UNIABE.

⁹⁵⁹ Expressas no art.º único do DL 375/80 que reformularam o art.º 2.º do DL 519-VI/79.

⁹⁶⁰ Cfr. art.º 5.º do DL 375/80.

⁹⁶¹ Necessidade essa, expressa no Art.º 10 do recém-publicado DL 240/80 de 19 de Julho. Apesar de previsto o modelo misto não foi necessário implementar. O Gabinete Coordenador do Ingresso ao Ensino Superior, ficou incumbido de dar o apoio logístico e administrativo necessário ao IPED, à semelhança do que havia feito com o Ano Propedêutico. Ao fim de algum tempo, em virtude deste esquema não estar a funcionar bem, o então ministro Fraústo da Silva (7.º G.C.) fez um diploma que confere ao IPED a autonomia administrativa e financeira. Fonte: entrevista ao Reitor da U. A.

A **missão de investigação**, integrava duas diferentes vertentes: o estudo da **pedagogia** específica do ensino a distância e a pesquisa da **tecnologia** a adoptar para tal ensino. Para a executar, foram criados dois Núcleos de Estudos, um de Pedagogia do Ensino a Distância e um de Tecnologia do Ensino a Distância.

Finalmente, a missão de preparar os instrumentos adequados para a **criação** de uma **Universidade Aberta**, conferia ao IPED uma vida que se supunha limitada, uma vez que atingido esse objectivo, este organismo deixaria de ter razão de existir.

O IPED nasce, assim, como uma organização vocacionada para a investigação e planeamento, com o horizonte duplamente limitado, por um lado, pela dependência relativamente ao Ministério da Educação de que seria mero staff; por outro, pela sua previsível extinção logo que viesse a nascer a Universidade Aberta. Em contradição com estas limitações, surge com uma clara vocação internacional, dada a missão relativa à promoção da língua e cultura portuguesas “(...) e a óbvia necessidade de estabelecer contactos com estruturas estrangeiras de ensino a distância para adquirir conhecimentos sobre modelos de organização e funcionamento”⁹⁶².

Este quadro normativo, foi resultado da negociação do então simultaneamente Presidente, do Ano Propedêutico e do IPED, com o Ministro da Educação Veiga da Cunha (5.º G.C.): apesar daquele membro do Governo querer criar desde logo a Universidade Aberta, cedeu à argumentação do Presidente do IPED que defendia a necessidade de se criar uma **estrutura de transição**, capaz de preparar o arranque da instituição sem estar sujeita a uma dupla pressão, de grande intensidade, que se antevia: por parte do Governo, para resolver a questão da formação dos professores; por parte dos estudantes para resolver a questão dos *numerus clausus*⁹⁶³.

Esta questão, foi retomada no 6.º Governo Constitucional com o então Ministro Victor Crespo, tendo-se acordado um período de cerca de quatro anos para a criação de condições para o arranque prudente da Universidade Aberta.

Em 1984, a equipa dirigente do IPED deu por concluído o projecto, apresentando-o ao então Ministro José Augusto Seabra. Este, antes de qualquer decisão definitiva, pediu um parecer ao Conselho de Reitores que, deliberou dar um parecer negativo assente numa desconfiança injustificada⁹⁶⁴ sobre o potencial da Universidade Aberta, e no receio de concorrência desleal que esta organização pudesse fazer às outras escolas do ensino superior, em virtude de não estar sujeita à regra do

⁹⁶² Entrevista do Reitor da U. A. em 25 de Novembro de 1993.

⁹⁶³ *Idem*.

⁹⁶⁴ Injustificada, uma vez que já existiam experiências muito favoráveis de Universidades Abertas noutros países da Europa, desde o final dos anos sessenta. Só a ignorância de tais experiências pode justificar o receio ilógico de alguns dos Ministros da Educação que governaram entre 1980 e 1988.

*numerus clausus*⁹⁶⁵. Este parecer encetou um período difícil que só terminou, já após a criação da Universidade Aberta, quando o CRUP deliberou que o Reitor desta Universidade passaria a ser considerado membro de pleno direito daquele órgão⁹⁶⁶.

Pelo que se acaba de observar, os anos de gestação não foram fáceis para a Universidade Aberta. O adiamento da sua criação em 1979 e em 1980 parecia, à primeira vista, uma decisão prudente tendo em vista a tentativa fracassada da UNIABE e o perigo da sua muito provável instrumentalização para resolver a questão dos *numerus clausus*. Todavia, os resultados de tal decisão implicaram a criação de uma instituição com *soberania limitada*, demasiado dependente do poder político, o qual, por seu turno, se encontrou confrontado com variadas pressões de diferentes sentidos, nem sempre confluentes.

Tal relacionamento com o organismo de tutela, limitou o espaço de manobra do IPED que viu por muito tempo adiado o seu terceiro objectivo, apesar dos outros dois estarem a ser realizados.

A sua vocação internacional **voltou o IPED desde logo para o estrangeiro, tecendo uma cada vez mais sólida rede de apoio** que levou designadamente à criação da EADTU (European Association of Distance Teaching Universities), de que o IPED foi sócio fundador apesar de ainda não ser formalmente uma Universidade⁹⁶⁷. Essa rede, constituiu o principal apoio do IPED⁹⁶⁸ no processo de legitimação do *Projecto Universidade Aberta*⁹⁶⁹.

Indicador disso foi o facto de a decisão da sua criação ter sido “(...)anunciada publicamente pelo Ministro da Educação Roberto Carneiro em **2 de Julho de 1988**, durante a sessão de encerramento do Seminário “Desenvolvimento a longo prazo do ensino a distância na Europa”:, realizado em Lisboa com a representação de todas as universidades abertas europeias e a presença do Director da Educação

⁹⁶⁵ Este e outros receios, quanto a nós injustificados, foram protagonizados não só por governantes mas também por académicos de outras instituições. Tal clima exigiria uma estratégia de legitimação institucional agressiva, com recurso a campanhas de Relações Públicas, o que não se verificou, tendo atrasado o processo de criação da Universidade Aberta.

⁹⁶⁶ Em Dezembro de 1991 (fonte: Acta do Conselho Científico da U.A. de 11 de Dezembro de 1991). Até então, o Reitor da U.A. tinha estatuto de observador no CRUP, com direito a voz mas sem direito a voto.

⁹⁶⁷ Os sócios fundadores foram a Open University britânica, a Open Universiteit holandesa e o IPED, logo seguidas da instituição norueguesa correspondente. Poucos meses mais tarde, juntaram-se os restantes membros.

⁹⁶⁸ Internamente, foram ocorrendo esporadicamente sinais positivos relativamente à criação da U.A. Exemplo disso, foi o parecer positivo do Conselho Consultivo da Juventude, órgão de staff do Secretário de Estado da Juventude, emitido em 19 de Fevereiro de 1987 (Fonte: Arquivo da Reitoria da U.A.).

⁹⁶⁹ A designação “Projecto Universidade Aberta” foi formalmente autorizada por despacho ministerial de 16 de Janeiro de 1987, exarado sobre a informação-proposta n.º 2/87 do recém-nomeado Presidente do ITE, Prof. Armando Rocha Trindade (que o havia sido em 8 de Janeiro pelo despacho conjunto do PCM e do ME, publicado no DR de 16 de Janeiro).

das Comunidades Europeias Hywell Jones"⁹⁷⁰.

Tal anúncio surge, aliás, na mesma altura em que o Parlamento Europeu aprovava uma Recomendação sobre a importância decisiva das Universidades Abertas na Europa⁹⁷¹ e que a utilidade do ensino a distância era visivelmente reconhecida por outras instâncias comunitárias, em função da experiência colhida em diversos programas já desenvolvidos⁹⁷².

A legitimação importada, sendo a possível, parece ter contribuído para dar à Universidade Aberta uma *imagem estrangeirada*, que dificultou o seu posicionamento como projecto nacional, partilhado pelas restantes instituições de ensino superior, situação essa que como vimos aconteceu noutros países⁹⁷³.

Voltando a uma fase mais precoce do projecto, impunham-se de imediato ao IPED duas tarefas: o recrutamento, selecção e formação de quadros e a aquisição de instalações e equipamentos.

À medida em que o pessoal era seleccionado, era-lhe proporcionado um conjunto de **acções de formação** de variado formato, destinado a dotá-los de conhecimentos e técnica necessários a um bom desempenho na futura Universidade Aberta. A ausência de quadro de pessoal, dada a situação ambígua acima referida, obrigava o IPED a recorrer frequentemente a figuras precárias de vinculação para exercício de funções indispensáveis, o que implicou elevada rotação de postos de trabalho. Perdeu-se, assim, significativo número de colaboradores que iam para outras organizações onde, pelo menos aparentemente, encontravam formas de vinculação mais segura.

O problema das **instalações** foi resolvido ao fim de três anos, pela **aquisição do Palácio Ceia**, edifício que se encontrava em elevado estado de degradação. A partir de então, por ser considerado que uma organização com responsabilidades de formação no domínio da defesa do património seria obrigada a dar exemplo do que pretendia ensinar, constituiu tarefa prioritária a **recuperação do edifício**, o que se foi conseguindo ao ritmo dos recursos materiais disponíveis para o efeito. Foi complexo o processo, uma vez que se tratava não só de recuperar, civil e arquitectonicamente o estado deteriorado a que tinha chegado o palácio mas também porque era necessário adaptá-lo às funções próprias de uma universidade de ensino a distância. Dilemas múltiplos como construir estúdios insonorizados e

⁹⁷⁰ Rocha Trindade (1993), *op. cit.*, pag. 10.

⁹⁷¹ Sessão de 1987/88, cit in Trindade (1990), *op. cit.*, 265 e sgs.

⁹⁷² Como o ERASMUS, PACE, DELTA, e COMETT. Cfr. Trindade, A.R. (1993), *op. cit.*, pag.10.

⁹⁷³ Vide supra, capítulos 2 e 3. Por exemplo, vale a pena recordar que o posicionamento como projecto nacional, academicamente partilhado, é que permitiu que o ensino superior a distância se desenvolvesse tanto e tão depressa quer na Holanda quer em Espanha. Era essa, como vimos atrás, a filosofia defendida pelo DL 146/76.

instalar sistemas de comunicação sem prejudicar o património, assolavam o quotidiano do IPED, constituindo problemas importantes e urgentes de difícil resposta.

Também a **aquisição de equipamento** constituiu uma importante e pesada operação, uma vez que houve que proceder a trabalhosas e exaustivas pesquisas, junto de mercados em permanente mudança tecnológica, característica das novas tecnologias de informação (Audio, Video, Scripto, Informo e Multimedia).

A **união pessoal do ITE** e do **Projecto Universidade Aberta**⁹⁷⁴, veio a complexificar o processo de instalação: por um lado, equipamentos, estúdios e outras instalações, naturalmente enriqueceram o património comum⁹⁷⁵; por outro, a junção de duas diferentes organizações, com culturas eminentemente diferentes⁹⁷⁶, criou tensões frequentes no funcionamento, a que a gestão do Projecto Universidade Aberta tinha de dar resposta urgente, a par da sua missão estratégica.

2.2. NASCIMENTO DA UNIVERSIDADE ABERTA

Apesar de todas as dificuldades referidas, a equipa do projecto deu por concluída a sua missão em 1984⁹⁷⁷, propondo a criação da Universidade Aberta. Não o entenderam assim os governantes⁹⁷⁸, só tendo sido possível formalizar a criação

⁹⁷⁴ Como se referiu atrás, estes dois organismos foram informalmente unidos através de um mecanismo de União Pessoal, pela nomeação do Presidente do IPED como Presidente do ITE em Janeiro de 1987, por despacho ministerial.

⁹⁷⁵ A avaliação dos resultados da integração do património do ITE deve fazer-se com muita prudência. Num mercado com equipamentos com ciclos de vida muito curtos, a extracção de efeitos sinérgicos de sistemas de gerações diferentes como o High Band, U-Matic e Betamax, torna-se por vezes altamente problemática, não só pelos dificuldades que levanta de compatibilização de equipamentos, mas também pela polivalência de desempenho que exige ao pessoal.

⁹⁷⁶ O ITE, dominado por uma cultura tecnológica, no sentido que foi dado no 2.º capítulo, com uma experiência sedimentada na Telescola, enquadrado por pessoal oriundo do ensino básico e secundário. O IPED, com uma cultura dominante académica, pessoal proveniente de instituições do ensino superior, com menor experiência empírica mas que havia investido muito na investigação sobre o ensino a distância. Uma, estrutura tonicamente burocrática no sentido weberiano do termo; a outra, tipicamente ad-hocrática no sentido que lhe deu Toffler (vide supra, cap. 1). Mesmo com a extinção formal do ITE, (art.º 43.º do DL 444/88), a integração das duas subculturas não foi total.

⁹⁷⁷ Trindade, A.R. (1993), *op. cit.*, pag. 9.

⁹⁷⁸ Desde 1975, altura em que surge o projecto UNIABE, os Ministros da Educação foram os seguintes: Victor Alves (6.º G.P. 1975-1976); Sottomayor Cardia (1.º e 2.º G.C. 1976-1978); Lloyd Braga (3.º G.C. 1978); Valente de Oliveira (4.º 1978-1979); Veiga da Cunha (5.º G.C. 1979); Victor Crespo (6.º G.C. 1980-1982); Fraústo da Silva (7.º G.C. 1982-1983); José Augusto Seabra (8.º G.C. 1983-1985); Deus Pinheiro (9.º G.C. 1985-1987); Roberto Carneiro (10.º G.C. 1987-1991); Diamantino Durão (11.º G.C. 1991-1992); Couto dos Santos (12.º G.C. 1992-1993); Manuela Leite (1993-...). De acordo com Rocha Trindade (1993), *op. cit.*, as razões do sucessivo protelamento foram de natureza financeira e cultural. As reticências do sistema de poder notam-se no arrastamento das próprias datas do processo decisório:

- Anúncio público do Ministro: 2/7/88
- Aprovação do Conselho de Ministros: 15/9/88 (2.5 meses depois)
- Publicação do DL 444/88: 2/12/88 (5 meses depois)
- Nomeação do Reitor: Fevereiro de 1989 (7 meses depois).

desta instituição em 1988, com a publicação do DL 444/88 de 2 de Dezembro⁹⁷⁹.

O decreto lei 444/88: objectivos e atribuições

Logo no seu preâmbulo, o diploma apresenta de forma clara as razões para a criação da Universidade Aberta: tendo em conta **a aceleração do desenvolvimento do país** que **exigia a elevação significativa dos conhecimentos de grande número de portugueses, a um ritmo rápido e sustentado**, o legislador reconheceu a necessidade de criar “uma instituição , especialmente vocacionada para os *objectivos enunciados*”.⁹⁸⁰

“(...) Em síntese, para além das vocações essenciais de qualquer instituição universitária⁹⁸¹, constituirá objectivo da Universidade Aberta a intervenção activa em domínios para os quais a expansão de conhecimentos de qualquer nível, junto de audiências extensas, e a flexibilidade das modalidades de acesso ao conhecimento sistematizado, constituam metas a alcançar”⁹⁸².

Para atingir tais objectivos, entendia o legislador que deveria a Universidade Aberta utilizar **quatro vertentes de intervenção: o ensino a distância, a investigação, a difusão cultural e a prestação de serviços à comunidade**. Essas quatro vertentes, concretizavam-se em diversas atribuições que configuravam um quadro de responsabilidades muito amplo:

- **leccionação de cursos superiores** de todos os níveis académicos;
- **formação**, actualização e reconversão de **professores**;
- **investigação e prestação de serviços** à comunidade no domínio da pedagogia e tecnologia do ensino a distância;
- **concepção e difusão cultural**, no **país e estrangeiro**, nomeadamente em

⁹⁷⁹ Este diploma, deu cumprimento ao Art.º 21.º da Lei 46/86 (Lei de Bases do Sistema Educativo), que referia: “1. O ensino a distância, mediante o recurso aos multimedia e às novas tecnologias da informação, constitui não só uma forma complementar do ensino regular, mas pode constituir também uma modalidade alternativa da educação escolar. 2. O ensino a distância terá particular incidência na educação recorrente e na formação contínua de professores. 3. Dentro da modalidade de ensino a distância situa-se a Universidade Aberta.

⁹⁸⁰ Dada a sua experiência como especialista em política de educação e como consultor do Banco Mundial, o então Ministro, Roberto Carneiro, conhecia os resultados positivos do ensino a distância noutros países, bem como as posições da EADTU e dos organismos comunitários. Daí que considerasse o seu lançamento como uma das áreas prioritárias para o sistema de Ensino/Formação, como um dos relatórios de que foi consultor salienta. Cfr. Marçal Grilo, E.; São Pedro, M. E.; Soares, M. C.; Abecasis, M. M.; e Castanheira, M.E. (1987), *Desenvolvimento dos Recursos Humanos em Portugal. Cenários até 2005*, GEP/MEC, Lisboa, pag. 99.

⁹⁸¹ A expressão “para além de” denota uma evolução POSITIVA relativamente a concepções mais restritivas, de Ministros anteriores, sobre o papel da Universidade Aberta, que a consideravam apenas com uma missão suplectiva. Cfr. por exemplo, a posição de Victor Crespo sobre a existência de mestrados da Universidade Aberta, in Crespo (1993), *op. cit.*, pag. 176.

⁹⁸² 6.º parágrafo do preâmbulo do DL 444/88.

comunidades portuguesas, de documentos mediatizados que permitam a expansão da **língua e da cultura** portuguesas;

- concepção e produção de materiais mediatizados de **apoio ao sistema educativo**;
- colaborar com outras instituições em projectos desta área, nomeadamente da **Europa Comunitária e dos PALOPs**;
- concepção e produção de materiais mediatizados de **apoio à formação profissional, formação recorrente e reconversão profissional**;
- **apoio à comunidade** nomeadamente através da formação de pessoal docente, quadros superiores da Administração Pública e outras acções consideradas de manifesto interesse nacional e local.

Como se observa, este quadro de atribuições apresenta a mesma filosofia de ensino a distância registada já no IPED, alargando-a no entanto⁹⁸³. É interessante observar, por exemplo, que os públicos-alvo agora definidos, não se circunscrevem ao espaço nacional, mas **se alargam a todo o espaço lusófono** (Portugal, Macau, PALOPs, e comunidades portuguesas na diáspora).

Em suma, o DL 444/88, incumbiu a Universidade Aberta de um conjunto de tarefas de grande amplitude, que exigia a definição de uma estratégia sólida e dos consequentes planos de médio e curto prazo, programas e projectos, que a desmultiplicariam e operacionalizariam.

Todavia, como poderá ver-se, a **conjuntura turbulenta** que emoldurou os últimos anos da década de oitenta, adiou esta metodologia clássica, criando uma **dinâmica de emergência**, que obrigou toda a equipa da Universidade Aberta a **responder o melhor possível aos problemas urgentes, adiando alguns importantes**.

Os resultados desta situação sendo globalmente positivos tiveram, no entanto, alguns custos apreciáveis, como já foi referido a propósito do programa de formação em serviço:

“(...) pode dizer-se que este programa tem sido altamente eficaz, uma vez que atingiu não só os objectivos iniciais - formar o grupo de professores pedido pelo Ministério - mas ultrapassou-os, pois abriu possibilidades de profissionalização e de formação contínua a muitos outros.

Em contrapartida, tem claramente de melhorar a sua eficiência, sobretudo através de um sistema de planeamento que permita ao sistema trabalhar

⁹⁸³ Excepto quanto ao apoio à fase terminal do secundário que já não se justificava.

sem situações de “sobre-aquecimento”, ocasionadas por prazos excessivamente curtos de resposta”⁹⁸⁴.

Factores conjunturais

Foram quatro os factores conjunturais que convergiram para criar esta situação:

- em primeiro lugar, vivia-se uma **conjuntura de reforma**, com um debate generalizado sobre a Lei de Bases do Sistema Educativo;
- em segundo lugar, o então Ministro da Educação, Roberto Carneiro, manifestava uma **forte vontade política** em oficializar a Universidade Aberta, defendendo que ela poderia ser um poderoso meio de aumentar a oferta de programas educativos, de os dotar de maior qualidade e adequação às necessidades da sociedade portuguesa e de os fazer chegar a grupos populacionais geográfica ou funcionalmente periféricos;
- em terceiro lugar, o **Conselho de Reitores** da Universidade Portuguesa entendeu dar parecer favorável, uma vez que a Universidade Aberta não se iria dirigir aos mesmos grupos-alvos das outras universidades;
- finalmente, tornava-se evidente a **necessidade de profissionalizar professores com experiência de ensino**, em número significativo, a fim de dotar a reforma de meios humanos para a executar. De facto, sem professores profissionalizados não seria possível estabilizar as equipas docentes nas escolas, situação que revelava três efeitos estranguladores:
- uma **profunda instabilidade profissional** visto que obrigava os professores provisórios a concorrer todos os anos, sem saber se teriam emprego ou não⁹⁸⁵;
- uma **sistemática alteração da composição dos corpos docentes das escolas**, impedindo qualquer estratégia pedagógica plurianual;
- **maior probabilidade de insucesso escolar**, uma vez que não se podiam estabelecer laços duráveis entre professores e alunos.

Estes quatro factores tiveram naquela altura como resultado não só a criação da Universidade Aberta, mas também que no seu primeiro ano de vida o principal programa fosse o da formação em serviço de professores.

⁹⁸⁴ Carmo, H. (1992), *Formação de Professores a Distância: A Experiência da Universidade Aberta de Portugal*, Universidade Aberta, Lisboa (versão portuguesa), pág. 42. Para a elaboração do ponto seguinte, seguiu-se de perto o que havíamos escrito na apresentação deste estudo de caso que foi elaborado para o projecto COSTEL do programa COMETT.

⁹⁸⁵ A precaridade de vínculo tem sido um dos elementos desestabilizadores dos recursos humanos da função pública, como tivemos ocasião de observar em trabalhos anteriores: em 1979, 1/3 do pessoal dos recursos humanos encontrava-se fora de qualquer quadro. Cfr. Carmo (1987), *op. cit.*, pag. 262.

2.3. BREVE HISTÓRIA DA INFÂNCIA DA UNIVERSIDADE ABERTA

Para facilitar o entendimento do percurso institucional desta Universidade, podemos distinguir quatro períodos da sua curta existência:

- **fase de preparação do arranque**, de Fevereiro de 1989 a Fevereiro de 1990, período que medeia a nomeação do Reitor e a emissão de apresentação do primeiro ano lectivo;
- **fase de arranque**, de Fevereiro a Dezembro de 1990, que corresponde ao primeiro ano de actividade;
- **fase de consolidação**: de Outubro de 1990 (mês em que iniciou o segundo ano de actividade) a Outubro de 1992 (altura em que terminou o terceiro ano lectivo);
- **fase de transição e crise**, de Outubro de 1992 a Outubro de 1993.

A preparação: de Fevereiro de 1989 a Fevereiro de 1990

Este período, caracteriza-se pela convergência de esforços em torno de duas tarefas: **produzir os materiais mediatizados para os primeiros cursos ao mesmo tempo que se preparava a organização** para as missões que lhe haviam sido destinadas pelo DL 444/88.

A **conjuntura de emergência** acima descrita, fez com que o Ministério pressionasse fortemente a Universidade no sentido de iniciar a formação de professores ainda no ano de 1989/90, ficando acordado que esta começaria formalmente em Fevereiro de 1990, uma vez não haver tempo suficiente para preparar os cursos até Outubro de 1989. Este condicionamento, obrigou as equipas de produção e de ensino a fazerem num ano, o que noutras universidades abertas se faz em dois ou três⁹⁸⁶.

O desafio inicial, consistia em proporcionar uma **formação teórica em Ciências da Educação**, a 3500 professores que haviam sido dispensados de fazer o estágio pedagógico pela entidade empregadora⁹⁸⁷. Para além disso, havia que arrancar com um **programa de Licenciatura, em regime de complemento de habilitações**, em Línguas e Literaturas Modernas (Português e Francês), uma vez que se sabia tratar de uma área fortemente carecida no ensino básico (2.º e 3.º ciclo) e secundário.

Ao se aceitar tal desafio, havia a consciência que se estava a correr um **elevado risco**, nomeadamente quanto a uma eventual menor qualidade dos produtos.

⁹⁸⁶ Como referimos no cap 2, no Reino Unido o tempo médio de produção de um módulo é de três anos e em Espanha é de dois.

⁹⁸⁷ De acordo com o n.º 1 do art.º 43.º do DL 287/88 de 19 de Agosto, a fundamentação de tal dispensa era o facto de já possuírem seis ou mais anos de experiência de ensino (alguns já leccionavam há dezenas de anos sempre com vinculação precária). Tratando-se de um argumento pedagogicamente discutível, a medida tinha o mérito de ultrapassar situações de uma injustiça gritante de uma forma razoável.

Apesar disso **considerou-se que o benefício seria superior ao custo**, em virtude de se prever conseguir a profissionalização de um número considerável de professores ao fim do primeiro ano do programa. Para prevenir o referido risco, foi instituído um sistema de **controlo de qualidade dos produtos**, que obedeceu aos seguintes critérios:

- **selecção cuidadosa dos autores**, reduzindo o perigo de menor qualidade dos conteúdos;
- **instituição de canais de comunicação** entre o autor e a universidade e entre as suas equipas de produção escrita e audiovisual;
- **instituição de mecanismos de “feed-back”**, que permitissem uma correcção dos materiais educativos e dos serviços prestados no âmbito deste programa.

No que respeitou a **produção de materiais em suporte scripto**, desde logo se perfilou a questão de **seleccionar especialistas de reconhecida credibilidade académica⁹⁸⁸ e negociar com eles contratos que permitissem produzir os materiais escritos no magro tempo disponível**. Nem sempre foi fácil atingir este objectivo, pois alguns autores não estavam habituados a trabalhar com prazos, nem em equipa.

Seguidamente, foi necessário **treinar os autores para elaborarem os manuais de acordo com padrões de ensino a distância**. Uma vez assinado o contrato, era distribuída ao autor uma monografia com recomendações gerais para a mediatização. Apesar desta precaução, especificações tão elementares como a de explicitar previamente os objectivos de uma unidade didáctica ou inserir exercícios de auto-avaliação ao longo do texto, constituíam por vezes obstáculos consideráveis para quem nunca havia trabalhado neste tipo de ensino. O treino foi realizado por via informal, a partir de longas conversas sobre as primeiras versões dos manuscritos, em que o assistente ou mesmo o coordenador de área⁹⁸⁹, propunha inserções ou alterações à versão original do texto. Em todo este processo tinha de haver certa capacidade negocial, no sentido de serem atingidos os objectivos essenciais do ensino a distância sem ferir a susceptibilidade dos autores.

Quanto aos materiais em suporte audio e video, foram elaborados tendo em vista a sua difusão pela rádio e pela televisão. A função que integravam no contexto dos blocos multimedia era dupla:

- por um lado, destinavam-se a ser uma **referência orientadora do ritmo de aprendizagem**. Tratava-se de uma função importante uma vez estar previsto que grande parte do público-alvo nunca tinha tido que estudar em regime de

⁹⁸⁸ Vide infra, ponto 4, o número e características dos autores.

⁹⁸⁹ Vide infra, ponto 5.

auto- aprendizagem o que tornava necessária a existência de indicações muito claras quanto ao ritmo desejável;

- por outro, através duma mediatização diferente da escrita, pretendiam **sublinhar e problematizar** certos conteúdos dos programas. Não se tratando de aulas, tinham o intuito de estimular o aprendente, através de **formas diferentes de encarar certas partes da matéria** consideradas eventualmente mais problemáticas ou carecentes de aprofundamento.

Sendo bons marcadores de tempo, os programas emitidos em antena aberta têm a desvantagem⁹⁹⁰ de não poder ser revistos, a não ser que os estudantes possuam gravador. Para resolver essa questão, foi prevista a emissão de cassetes, inicialmente enviadas para os centros de apoio e mais tarde para as escolas onde muitos deles prestavam serviço docente, situação que teve lugar em zonas onde o sinal UHF não era bem recebido.

Tal como para o caso do material scripto, no processo de produção de material vídeo e áudio depararam-se grandes dificuldades decorrentes do **pouco tempo disponível** para a sua execução. A isto adicionou-se o facto de se ter de reciclar pessoal para a produção mediatizada ou, em certos casos, a necessidade de o formar de raiz, enquanto o processo produtivo decorria.

Esta fase incluiu, para além do planeamento dos módulos que integraram cada disciplina, as seguintes tarefas:

- planeamento genérico do programa;
- negociação de acordos com as estações emissoras;
- elaboração de mapas-tipo das emissões em Televisão e Rádio;
- planeamento de pequenos anúncios destinados a publicitar os materiais;
- planeamento de formatos de emissões de continuidade;
- planeamento de um modelo de avaliação dos módulos⁹⁹¹.

Paralelamente a todo este trabalho de concepção e produção, **este período foi recheado de problemas de reorganização** de que se salientam:

- a **concepção global de uma instituição universitária** com estrutura, processos, corpo docente, graus de exigência e creditação, tanto quanto possível análogos

⁹⁹⁰ Vide supra cap. 2.

⁹⁹¹ Quer no respeitava à avaliação formativa e sumativa dos aprendentes quer no que tinha a ver com a avaliação do próprio sistema de ensino a distância (qualidade dos materiais, qualidade do enquadramento lectivo, etc.).

aos das universidades já existentes, criando apenas os subsistemas específicos indispensáveis ao seu funcionamento⁹⁹²;

- a passagem de toda a estrutura da **Telescola** (pessoal, equipamento, estúdios de Vila Nova de Gaia, etc) para a tutela da Direcção Geral do Ensino Básico e Secundário;
- **a afectação do pessoal do ITE e do IPED** à nova estrutura (que não tinha quadro próprio)⁹⁹³;
- **o recrutamento, selecção e formação de pessoal**, para as novas funções docentes⁹⁹⁴ e dirigentes⁹⁹⁵;
- o estabelecimento de **carreiras e respectivos conteúdos funcionais para o pessoal de mediatização**⁹⁹⁶;
- a criação de um **Mestrado em Comunicação Educacional Multimedia**, reconhecido como instrumento fundamental de formação pós-graduada na área da mediatização e como impulsionador de investigação nessa área⁹⁹⁷;
- a **redefinição das condições de acesso ao Curso da Licenciatura** em Línguas e Literaturas Modernas⁹⁹⁸;
- a **reorganização espacial**, em virtude de o Ministério haver entretanto inesperadamente reafectado as instalações do antigo ITE ao Conselho Nacional de Educação, contrariamente ao que havia sido anteriormente acordado⁹⁹⁹;
- a **concepção de um sistema de informação académica** que exigiu programas informáticos próprios, dada a especificidade da Universidade;

⁹⁹² Como o Centro de Estudos de Ensino a Distância, criado pela Portaria 117/89 de 16/2. No ponto 5 deste capítulo voltaremos ao assunto.

⁹⁹³ A afectação do pessoal do ITE e do IPED à UA, foi feita pelo Despacho conjunto 162/SESS de 22 de Fevereiro.

⁹⁹⁴ A autorização para o descongelamento de vagas para admissão do pessoal docente indispensável para enquadrar o trabalho lectivo, só se deu em Julho de 1989, pelo despacho normativo 65/89 de 12/7, o que reduziu substancialmente o tempo disponível para a sua preparação para este tipo de ensino. Nesta fase, a UA apenas foi autorizada a recrutar doze assistentes estagiários o que obrigou a um esforço adicional de recrutamento de mestres, categoria que não se encontrava congelada. Cfr. Rocha Trindade (1993), *op. cit.*, pag. 18. A todo o pessoal recém-recrutado foi exigido um esforço adicional de formação pessoal, a que se juntaram algumas iniciativas mais formais como a realização de um Encontro Luso-Espanhol sobre Pedagogia.

⁹⁹⁵ Foi neste período que se recrutaram os coordenadores das áreas de Ciências da Educação e de Ciências Sociais e Humanas, a Coordenadora Pedagógica e o Coordenador de Ensino de cujas funções se falará no ponto 5.

⁹⁹⁶ Pelo D.L. 269/89 de 18/8.

⁹⁹⁷ Pela Portaria 728/89 de 25/8 a UA foi autorizada a conferir o grau de Mestre. O curso de Mestrado foi criado pelo despacho 209/R/90 de 10 de Abril.

⁹⁹⁸ Pela Portaria 984/89 de 15/11.

⁹⁹⁹ Rocha Trindade (1993), *op. cit.*, pag. 18. Esta medida teve graves repercussões, uma vez que as instalações existentes eram já exíguas.

- a **procura de novas fontes de financiamento**, uma vez que o orçamento atribuído à Universidade Aberta para o seu arranque, era inferior à soma dos orçamentos do ITE e IPED no ano anterior;

“(...) descontados dos encargos explicitamente afectos ao funcionamento da Telescola.(...) Esta situação foi ainda agravada pelo facto de não ter sido prevista uma verba de investimento na produção de materiais didácticos para os cursos que a Universidade Aberta iria leccionar, pela primeira vez, cerca de um ano depois. Como solução preconizada pela tutela, foi de imediato solicitado o financiamento desses cursos ao Fundo Social Europeu, o que só se veio a concretizar 14 meses depois da respectiva candidatura ter dado entrada nos serviços da entidade gestora do Programa (IEFP)”¹⁰⁰⁰.

- a **concepção de um contrato de cedência de direitos de autor**, a ser utilizado nas encomendas aos autores das disciplinas a produzir¹⁰⁰¹.

Pelo que se acabou de sumariar, pode-se fazer uma ideia de que **a fase de preparação do arranque não foi pacífica, sobretudo porque a instituição ainda dependia em demasia da tutela que mantinha o controlo estratégico de diversas áreas-chave da gestão, nomeadamente no que respeitava à gestão de pessoal, das instalações, dos financiamentos e dos currícula.**

O arranque: de Fevereiro a Outubro de 1990

A fase final de preparação para o arranque - entre Outubro de 1989 e Fevereiro de 1990 - foi marcada por **fortes pressões por parte dos futuros formandos**, que queriam iniciar a sua aprendizagem rapidamente, não aceitando as razões de, nesse mesmo ano, as actividades lectivas terem de arrancar mais tarde. Tal pressão, criou um clima de grande instabilidade ao longo desse período e da fase que se lhe seguiu, só reduzida a partir de Outubro de 1990.

As actividades lectivas tiveram início, como previsto, em **Fevereiro de 1990**, com as emissões televisivas e radiofónicas de nove disciplinas do programa de formação de professores (CPS)¹⁰⁰² e cinco da Licenciatura em Línguas e Literaturas Modernas (LLLM-PF)¹⁰⁰³. Duas dificuldades marcaram a fase de arranque: por um lado, os materiais AVS não estavam completos no início das actividades, devido aos atrasos das equipas de autoria acima referidos; por outro, os sistemas de difusão (via televisão, rádio e correios) não estavam preparados para as exigências de um programa com tais características. Em função destas dificuldades, ocorreram

¹⁰⁰⁰ *Idem*, pag. 18.

¹⁰⁰¹ A elaboração da minuta geral de contrato foi negociada com a Sociedade Portuguesa de Autores. *Ibidem*.

¹⁰⁰² Que havia sido instituído no quadro do DL 287/88 de 19 de Agosto (n.º 5 do art.º 19.º, art.º 33.º e art.º 43.º).

¹⁰⁰³ Criada pela portaria 464/89 de 23 de Junho.

situações não previstas, como por exemplo:

- falhas de emissão da televisão em virtude de acidentes naturais¹⁰⁰⁴ ou de mudanças de emissão sem prévio aviso¹⁰⁰⁵;
- falhas de emissão pela rádio sem prévio aviso¹⁰⁰⁶;
- não colaboração de escolas que marcaram horários lectivos nos espaços de emissão dos sábados¹⁰⁰⁷;
- dificuldades na utilização de material da Televisão e da Cinemateca¹⁰⁰⁸.

Tais dificuldades, diagnosticadas através da **análise de reclamações** dos formandos e estudantes¹⁰⁰⁹ e do **levantamento dos recursos de visionamento disponíveis**¹⁰¹⁰, determinaram a tomada de um conjunto de decisões, de que se destacam:

- a produção de cópias para serem enviadas às escolas cujos formandos não tivessem tido acesso ao 2.º Canal ou tivessem sobreposição de horários¹⁰¹¹;
- tentativas de renegociação de horários¹⁰¹² e regras de funcionamento com as estações emissoras;
- renegociação com a Televisão e Cinemateca sobre acesso aos arquivos.

Quanto ao processo de aprendizagem propriamente dito, logo nesta fase inicial

¹⁰⁰⁴ Por exemplo, logo no início das emissões, um temporal avariou algumas estações retransmissoras do Norte do país, impedindo um número considerável de formandos de acompanhar as primeiras emissões.

¹⁰⁰⁵ Ex: transmissões de desafios internacionais de futebol calendarizados para as noites de quarta-feira, altura em que estava prevista uma das emissões da Universidade Aberta.

¹⁰⁰⁶ Para além das emissões desportivas, as emissões religiosas da Rádio Renascença substituíram em diversas ocasiões as da Universidade Aberta sem que a estação emissora avisasse previamente quer os estudantes e formandos quer a própria Universidade.

¹⁰⁰⁷ Tradicionalmente, os professores mais antigos escolhem os horários lectivos em primeiro lugar. Sendo os formandos da U.A. professores efectivos de nomeação provisória, ficavam, como era habitual, com os horários piores, entre os quais se incluíam os que tinham aulas ao sábado de manhã, altura em que eram emitidos os programas televisivos da Universidade Aberta que lhes eram destinados.

¹⁰⁰⁸ Tais dificuldades atrasaram, como é evidente, a recolha de materiais de arquivo para os programas televisivos, reduzindo o tempo disponível para a pós-produção.

¹⁰⁰⁹ As reclamações eram colhidas pelos serviços académicos e pelos assistentes das disciplinas, que as comunicavam aos respectivos dirigentes (Director dos Serviços Académicos e Coordenador de Ensino). Estes, a que por vezes se juntavam outros Coordenadores e a Administradora, constituíam uma espécie de gabinete informal de crise, que funcionava em permanência, como staff da Vice-Reitora e Reitor.

¹⁰¹⁰ Esse levantamento consistiu em duas sondagens: relativamente aos formandos e estudantes sobre as suas dificuldades de visionamento *em antena aberta*; às escolas onde eles leccionavam, para saber quais tinham leitor video disponível para visionamentos.

¹⁰¹¹ Eram cerca de quarenta espalhadas por todo o país. Para além delas, foram enviadas cópias dos programas televisivos e radiofónicos para todos os centros de apoio, a fim de permitir visionar de novo as emissões, aos formandos e estudantes que não dispusessem de gravador de vídeo. Sobre a sobreposição de horários vide nota 166.

¹⁰¹² Em consequência destas negociações, no ano seguinte as emissões televisivas passaram a concentrar-se ao sábado, também no 2.º canal, mas no início da emissão, o que permitiu uma muito maior estabilidade do horário de emissão.

emergiram alguns problemas, entre os quais se salientam os relacionados com:

- alunos deficientes visuais e motores que precisavam de apoios específicos;
- reconhecimento que os materiais produzidos para as disciplinas de didáctica, continham exemplificação mais adequada ao ensino secundário (7.º a 12.º anos) que ao preparatório (5.º e 6.º anos);
- dificuldades reveladas pelos formandos em traduzirem alguns textos em Francês e Inglês;
- formandos que declararam terem esquecido a sua preparação científica inicial.

Numa tentativa de resposta a estes problemas (excepto ao último que teve de ser resolvido exclusivamente pelo formando), **foram tomadas decisões mais personalizadas** (de que constitui em exemplo as provas de avaliação com apoios especiais para deficientes, de forma a não serem negativamente discriminados) ou **mais padronizadas**, (por exemplo, elaboração de materiais complementares com casos adequados ao ensino preparatório e a tradução de textos inicialmente na língua original).

Como já foi referido, ao longo deste período a Universidade Aberta defrontou diversos obstáculos de natureza política, levantados pelos diversos lobbies em presença, que tentaram pressioná-la com abaixo-assinados, cartas e telefonemas anónimos, manifestações e mesmo comunicados à imprensa que foram publicados.

Os seus objectivos variaram de grupo para grupo. Os **temas dominantes** foram, no entanto, a **reivindicação de redução de matéria para exame, as datas das provas finais, a crítica ao material audiovisual**¹⁰¹³ e, por parte de um pequeno mas activo grupo de professores, a **passagem administrativa**. As razões deste mal-estar agrupam-se sinteticamente em dois grandes grupos:

- **falta de tempo** para estudar um programa considerado demasiado vasto. Apesar do primeiro livro a ele correspondente haver sido publicado em Janeiro, a primeira emissão pela televisão, como atrás já se referiu, só veio a ocorrer em meados de Fevereiro de 1990. A resposta da Universidade à proposta de redução de matéria apresentada por alguns grupos, foi a de adiar as provas de exame por três meses, aumentando o tempo de preparação sem em nada reduzir a exigência final;
- **receio dos resultados académicos**, uma vez que a taxa de insucesso dos outros

¹⁰¹³ Adiante far-se-á referência a estas críticas. Por agora, interessa apenas dizer que tal atitude, nesta conjuntura, tinha menos a ver com a qualidade do material audiovisual que com a crítica global a um programa que se considerava injusto.

modelos presenciais era próxima do zero e havia a ideia de que a Universidade Aberta, para se afirmar como instituição academicamente fiável, pudesse ser demasiado exigente. Após análise rigorosa dos critérios do ensino presencial, chegou-se à conclusão que **a taxa de insucesso que praticavam não contava com os formandos do ensino presencial aconselhados a desistir** por o sistema ensinante considerar não reunir condições de sucesso. Corrigindo essa divergência de critérios, os resultados entre as curvas dos modelos presencial e a distância apresentavam divergências, não tanto nas suas modas, médias e medianas, mas nas medidas de dispersão, devido ao sistema de avaliação do programa da Universidade Aberta assentar em provas de natureza objectiva (resposta múltipla, associações, resposta curta e resposta longa dirigida) resultando numa curva que ocupava toda a **escala de 0 a 20**, enquanto no ensino presencial se concentravam os resultados numa **escala real de 8 a 18**;

Por esse motivo foi tese da Universidade Aberta, desde que o problema foi posto, que se deveria fazer uma **aferição estatística das curvas de resultados** dos diversos modelos em presença. Tal aferição deveria ser feita pela entidade empregadora, o Ministério da Educação que, no entanto, nunca o realizou, porque iria ter resultados pouco populares em dois segmentos do universo (os piores resultados da curva concentrada piorariam aumentando as reprovações e os melhores resultados da curva mais desconcentrada baixariam).

Todas estas questões, ocuparam um longo tempo de complexas negociações¹⁰¹⁴ entre a Universidade Aberta e as várias forças em presença¹⁰¹⁵, que veio a terminar com a marcação das datas dos primeiros exames para o último trimestre de 1990.

A consolidação: anos lectivos de 1990/91 e 1991/92

O período que se seguiu foi **marcadamente mais calmo**, não só porque **deixou de haver a pressão dos formandos que estavam há mais tempo fora do sistema**, mas também porque se **instituiu um mecanismo de representação democrática dos estudantes** da Universidade Aberta- o Colégio de Delegados¹⁰¹⁶.

Clarificou-se assim quem eram os verdadeiros interlocutores da Universidade e remeteram-se as questões laborais para a sua sede própria, o relacionamento

¹⁰¹⁴ As negociações concentraram-se nos meses de Maio e Junho de 1990. Nesse período, o Reitor, o Coordenador da Área de Ciências de Educação e o Coordenador de Ensino da U.A. participaram em cerca de treze reuniões bilaterais ou trilaterais, duas delas contextualizadas por manifestações de professores.

¹⁰¹⁵ As organizações que participaram neste processo foram, para além da Universidade Aberta, o Ministério da Educação e as duas confederações sindicais dos professores (FENPROF e FNE). Colado à delegação da FENPROF, participou um grupo denominado *Comissão de Formandos*, com posições mais radicais que a direcção daquela Confederação. A dinâmica gerada nunca conseguiu ser multilateral, uma vez que as duas Confederações nunca quiseram sentar-se juntas à mesa das negociações. Assim, o acordo possível, foi firmado em duas diferentes trilaterais: UA/ME/FENPROF e UA/ME/FNE.

¹⁰¹⁶ Vide, infra ponto 5.3.

entre entidade empregadora e entidades representantes dos professores.

Em consequência disto, foi possível diversificar a oferta do sistema¹⁰¹⁷, nomeadamente através da criação de um programa de Qualificação em Ciências de Educação¹⁰¹⁸, de um Regime de Disciplinas Singulares¹⁰¹⁹, de um Regime de Inscrições Livres¹⁰²⁰, e do alargamento substancial das disciplinas oferecidas em regime de ensino a distância, para as quarenta. Foi neste período também que começaram a funcionar o Mestrado em Comunicação Educacional Multimedia¹⁰²¹ e o Mestrado em Relações Interculturais¹⁰²², adiante referidos, com resultados claramente positivos.

Foi também um período de reorganização interna, em que se estudaram quadros e carreiras de pessoal não docente¹⁰²³, foi recrutado e formado pessoal acompanhando as necessidades da instituição e os pesados condicionamentos legais e se encetou o processo de **elaboração dos Estatutos**, que decorreu entre Outubro de 1991 e 23 de Julho de 1992, data em que se realizou uma Assembleia Representativa dos vários corpos da Universidade que formalmente os aprovou¹⁰²⁴.

Particularmente importante neste processo foi a actuação do Conselho Científico que, na inexistência de Senado, teve funções acrescidas nos termos do DL 444/88. Para se fazer uma ideia ainda que grosseira do trabalho desenvolvido por este órgão, bastará dizer que, entre Outubro de 1990 e Outubro de 1992, se efectuaram perto de trinta sessões, onde se discutiram, quer as estratégias de desenvolvimento, quer as regras de funcionamento quotidiano.

A transição e a crise: ano lectivo de 1992/93

O ano lectivo de 1992/93, pode caracterizar-se como uma época de transição e de crise.

Tratou-se de uma época de transição, na medida em que foi neste período que se **iniciaram duas transformações tendentes a conduzir a Universidade Aberta para uma posição de maturidade institucional**: começou-se o processo de **reorganização interna** em função da estrutura imaginada no projecto de Estatutos aprovado pelas

¹⁰¹⁷ Vide infra, ponto 4.

¹⁰¹⁸ Criado por despacho do Reitor de 4 de Outubro de 1990, DR (2.ª série) de 10 de Outubro, com prévio acordo do Secretário de Estado da Reforma Educativa.

¹⁰¹⁹ Criado por despacho do reitor de 12 de Agosto de 1991, DR (2.ª série) de 30 de Agosto de 1991.

¹⁰²⁰ Criado por despacho do reitor de 15 de Setembro de 1992, DR (2.ª série) de 27 de Outubro de 1992.

¹⁰²¹ Que havia sido criado pela Portaria 728/89 de 25/8, e regulamentado pelos despachos 209/R/90 de 10 de Abril, 109/R/91 de 29 de Agosto, 151/R/92 de 20 de Junho e 83/R/93 de 9 de Julho.

¹⁰²² Despachos 150/R/91 de 21 de Agosto e 82/R/93 de 9 de Julho.

¹⁰²³ Cfr. por exemplo, Portaria 867/91 de 22/8 /91 que aprova o quadro de pessoal não docente, a Portaria 758/93 de 26 de Agosto que altera a anterior e a Portaria 489/93 de 8 de Maio de 1993 que aprova um regulamento de estágio para ingresso nas carreiras de pessoal de mediatização.

¹⁰²⁴ O calendário deste processo foi estipulado pelo despacho n.º 136/R/92 do Reitor da Universidade Aberta, de 8 de Julho de 1992.

Assembleias de Fevereiro de 1992¹⁰²⁵ e **foram clarificadas as estratégias** de oferta sedimentadas ao longo da fase anterior¹⁰²⁶.

Foi de igual forma uma época de crise, no sentido profundo que o termo possa assumir¹⁰²⁷, uma vez que todo o trabalho desenvolvido para a elaboração dos Estatutos, esbarrou contra a oposição do então Ministro da Educação Couto dos Santos que defendia um estatuto não autónomo para a Universidade Aberta, não por se tratar desta Universidade mas por ele próprio revelar não ter concordado nunca com a lei da autonomia universitária.

Tal (o)posição, criou um ambiente anómico potencialmente perigoso no seio da instituição uma vez que, objectivamente, o projecto estava a ser posto em causa.

Em contrapartida determinou uma vez mais um esforço de clarificação do *querer comum* da Universidade, como acima foi dito, materializado na elaboração de um **Plano Estratégico** e de **propostas de desenvolvimento parcelar da oferta**, que constituíram passos importantes para se abrir novas oportunidades de desenvolvimento organizacional.

Foi neste contexto que foram aprovadas, em finais de Outubro e inícios de Novembro de 1993, cinco Portarias que criaram os Bacharelatos e Licenciaturas em História de Portugal¹⁰²⁸, História e Língua Portuguesas¹⁰²⁹, Estudos Ingleses e Portugueses¹⁰³⁰, Estudos Ingleses e Franceses¹⁰³¹, e vieram a alterar a Licenciatura em Línguas e Literaturas Modernas (variante de Estudos Portugueses e Franceses) em Licenciatura em Estudos Portugueses e Franceses¹⁰³².

3. CARACTERIZAÇÃO E EVOLUÇÃO DA PROCURA

Tal como havia acontecido na UNED, mas por motivos diferentes (vide cap 3), esta investigação deparou com alguns escolhos quando se pretendeu caracterizar a evolução da procura real nestes quatro anos de existência.

¹⁰²⁵ Realizadas em 5 e 13 de Fevereiro. Vide infra, pontos 5.1 e 7.6.

¹⁰²⁶ Já em 20 e 21 Julho de 1991 o Conselho Científico se havia reunido no Vimeiro para aprovar algumas das grandes linhas estratégicas a que a U.A. deveria obedecer para se desenvolver como instituição. Em 1993, em função das negociações entre o Reitor e o Ministro da Educação, materializa-se a estratégia da U.A. em torno de um Plano Estratégico de Desenvolvimento para um horizonte de 1999. Vide infra, pontos 4 e 7.6.

¹⁰²⁷ De acordo com a etimologia grega, "*Krisis também significa decisão (...) em chinês "crise" escreve-se reunindo os símbolos de perigo e de oportunidade*". In Pimenta et al. (1986), *op. cit.*, pag. 16.

¹⁰²⁸ Portaria n.º 1081/93 de 27 de Outubro.

¹⁰²⁹ Portaria n.º 1096/93 de 29 de Outubro.

¹⁰³⁰ Portaria n.º 1082/93 de 27 de Outubro.

¹⁰³¹ Portaria n.º 1088/93 de 28 de Outubro.

¹⁰³² Portaria n.º 1126/93 de 3 de Novembro.

O primeiro obstáculo que se deparou foi a **ausência de qualquer publicação estatística com carácter regular**, que permitisse uma visão sistematizada sobre o assunto. Nesta contingência, recorremos a dados brutos, directamente fornecidos pelos diversos serviços da Universidade Aberta¹⁰³³, que se cruzaram com informações constantes em diversos documentos oficiais.

Por outro lado, nem sempre foi fácil interpretar os dados, dado que, por vezes, **os conceitos** utilizados pelas nossas fontes **não estavam explicitados**¹⁰³⁴, o que acarretou um esforço adicional de clarificação junto dos decisores dos serviços-fonte.

Finalmente, algumas informações importantes não figuram em base de dados, o que obrigou a um trabalho adicional de análise documental.

Os resultados deste trabalho apresentam-se de seguida, permitindo-nos, apesar das suas lacunas, caracterizar com bastante nitidez a população discente da Universidade Aberta.

3.1. EVOLUÇÃO DA PROCURA GLOBAL

Como foi atrás referido (vide supra, figura 6.1), o número de estudantes universitários era, em 1989, de 107905, tendo o seu número crescido em 38223 e 24457, se tomarmos como referência os anos de 1980 ou 1984, respectivamente¹⁰³⁵.

Não havendo dados disponíveis para 1993/94, pode fazer-se uma estimativa para este ano, tomando como premissa um crescimento global na ordem dos enunciados a partir das duas datas de referência. Assim, chega-se a uma estimativa que oscila entre 129140¹⁰³⁶ e 132362 estudantes¹⁰³⁷.

Em referência aos dados de 1989, pode dizer-se que **o peso de estudantes da Universidade Aberta no total da população discente universitária portuguesa era,**

¹⁰³³ Direcção de Serviços Académicos, Núcleo de Difusão Cultural (para os dados referentes à Unidade de Investigação), Unidade de Apoio ao Sistema Educativo (UASE) e Unidade de Formação Profissional. Por vezes, os dados não coincidiam obrigando a opções que foram assinaladas.

¹⁰³⁴ Por exemplo quando se fala de número de alunos, interessa saber se se trata de "activos", i. é, em condições de fazer exame, ou "inactivos", os que deixaram passar o prazo de dois anos para requerer exames nas disciplinas em que tinham frequência; importa distinguir este número do de "inscrições", visto o mesmo aluno poder estar inscrito em diversas disciplinas; se se estão a analisar "matrículas" interessa distinguir se são "primeiras" ou "totais"; etc.

¹⁰³⁵ Recorda-se que em 1980 o GEP assinalava 69682 estudantes universitários e em 1984 83448, de acordo com o assinalado na figura 6.1

¹⁰³⁶ Dados de 1980 acrescidos de 14 (anos), vezes 4247 estudantes de acréscimo médio anual ocorridos entre 1980 e 1989.

¹⁰³⁷ Dados de 1984 acrescidos de 10 (anos), vezes 4891.4 estudantes de acréscimo médio anual ocorridos entre 1984 e 1989.

no ano em que começaram as suas actividades, de 3.38%¹⁰³⁸. Cinco anos depois, tomando como base de cálculo as estimativas de 1994, pode dizer-se que o seu peso variava entre 2.31 e 2.37%. Não tendo encontrado dados disponíveis para comparar esta situação com a que se passou na UNED em época análoga¹⁰³⁹, seremos, no entanto levados a concluir que a evolução relativa foi negativa.

Em termos absolutos, desde o início da sua actividade até ao ano lectivo de 1993/94, matricularam-se na Universidade Aberta **cerca de dezassete mil estudantes e formandos (doze mil em cursos formais e não formais)**, correspondendo a **quase setenta mil inscrições** (Fig. 6.3).

Estes números correspondem ao somatório dos estudantes inscritos na única Licenciatura existente (523 estudantes), nos dois Mestrados presenciais (115 estudantes), e nos programas não formais (9613 estudantes)¹⁰⁴⁰, a que se acrescentaram os estudantes e formandos matriculados em 1993/94 e os formandos dos cursos livres ao longo de todo esse período e respectivas inscrições.

Um aspecto imediatamente evidente é que **as inscrições têm evoluído de modo mais favorável que o número de alunos activos**, o que revela uma tendência interessante dado sabermos serem aquelas e não estes que determinam o volume de trabalho de uma Universidade Aberta¹⁰⁴¹.

A evolução dos alunos activos por anos (quadro 6.4. e figs. 6.4 e 6.5) revela claramente o que atrás se descreveu sobre o arranque da Universidade Aberta: uma clara desproporção entre os estudantes de cursos formais e não formais, mostrando que esta instituição nasceu fortemente condicionada, em virtude dos decisores políticos se verem confrontados com a pressão da conjuntura.

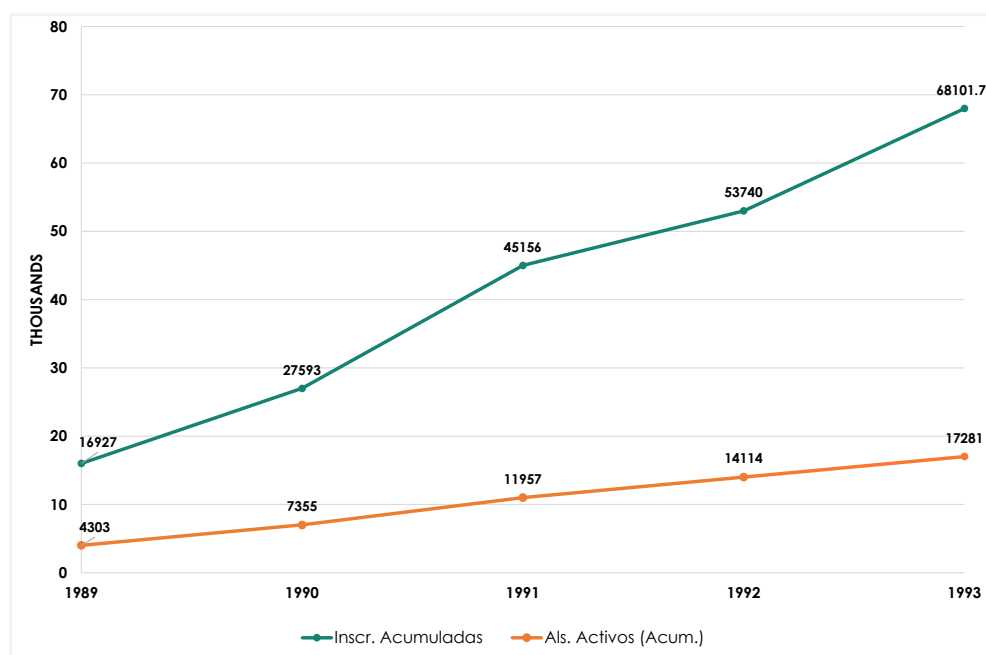
Tal assimetria, facilmente compreensível nos primeiros dois anos de vida, deveria ter tendência a esbater-se, se houvesse uma real vontade política de deixar a instituição crescer. Em vez disso, foi necessário deixar passar quatro anos para que o poder político viesse a autorizar que a única Licenciatura deixasse de ser de mero complemento de habilitações e que a Universidade Aberta pudesse alargar a sua oferta formal a mais outros quatro cursos superiores.

¹⁰³⁸ O cálculo do número de estudantes da Universidade Aberta excluiu o número dos que se inscreveram em cursos livres que naquele ano foram 661.

¹⁰³⁹ Recorde-se que a UNED, em 1986/87, isto é, 14 anos depois do início das suas actividades tinha um peso de discentes equivalente a 8.0 % da massa estudantil universitária espanhola (Cfr. supra, cap 3, ponto 3.1).

¹⁰⁴⁰ Dados calculados obtidos directamente a partir da base de dados da Direcção de Serviços Académicos em Novembro de 1993, a que se acrescentaram os alunos dos cursos livres e respectivas inscrições.

¹⁰⁴¹ Vide supra cap. 2.



Fonte: DSAc (Direcção dos Serviços Académicos)

FIGURA 6.3 – Alunos activos e inscrições (Dados acumulados)

O resultado desta política constrangedora, traduziu-se tanto na diferença do número de alunos dos dois tipos de programas, como na evolução dos estudantes activos, mostrando uma tendência global não linear, apresentando-se graficamente sob a forma de um “W”, que retrata os condicionalismos atrás enunciados¹⁰⁴².

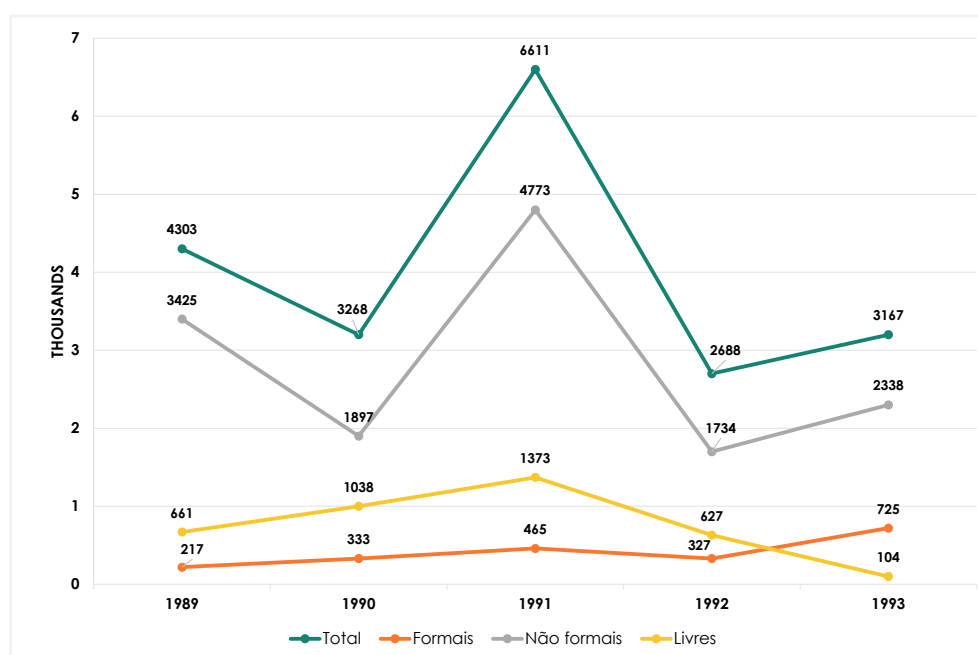
Tal evolução, foi determinada pelo número dos estudantes matriculados nos **cursos não formais** que variou substancialmente de ano para ano. Assim, a um primeiro ano em que estiveram matriculados 3425 estudantes no Curso de Profissionalização em Serviço (CPS), em regime de obrigatoriedade de inscrição perante a entidade empregadora, seguiu-se um segundo ano com pouco mais de metade daquele número, apesar de se ter iniciado o programa de Qualificação em Ciências de Educação (QCE) sem o qual a queda da procura teria sido muito maior.

¹⁰⁴² Cruzando os dados dos serviços académicos com os da população residente, observa-se que o número de estudantes da Universidade Aberta por 10 mil habitantes variou nestes quatro anos entre 1 (1992/93) e 3 (1989/90 e 1991/92).

QUADRO 6.4 – Evolução da procura global da Universidade Aberta entre 1989/90 e 1993/94 (Alunos activos)

INDICADOR	1989	1990	1991	1992	1993
A - Total de alunos activos	4303	3268	6611	2688	3167
B - Idem (1989=100)	100	76	154	62	74
C - Cursos formais	217	333	465 ¹⁰⁴³	327	725
D - Cursos formais(1989=100)	100	153	214	151	334
E - Cursos formais (% sobre A)	5	10	7	12	23
F - Cursos Não formais	3425	1897 ¹⁰⁴⁴	4773	1734	2338
G - Idem (1989=100)	100	56	140	51	68
H - Idem (% sobre A)	80	58	72	65	74
I - Cursos de inscrição livre	661	1038	1373	627	104
J - Idem (1989=100)	100	157	208	95	16
K - Idem (% sobre A)	15	32	21	23	3

Fonte: DSAC. Dados fornecidos em 93-11-25. Plano estratégico, *op. cit.*, Difusão Cultural. ICM



Fonte: DSAC. Dados fornecidos em 93-11-25.

FIGURA 6.4 – Evolução da procura global da Universidade Aberta entre 1989 e 1993 (Alunos activos)

No terceiro ano, o número de formandos voltou a subir substancialmente, em virtude do efeito conjugado do aumento de alunos do CPS e QCE e da introdução do Regime de Disciplinas Singulares (RDS). No quarto ano, apesar do aumento substancial de alunos do RDS, o número global de estudantes desceu fortemente

¹⁰⁴³ Fonte: Plano Estratégico, *op. cit.*, p. 20-21.

¹⁰⁴⁴ Fonte: Plano Estratégico, *op. cit.*, p. 20-21.

em virtude da redução dos dois primeiros programas. **O número de formandos matriculados no ano de 1993/94 leva a crer que se está a processar um momento de viragem**, não tanto pelo seu número crescente, que não atinge ainda os valores do terceiro nem mesmo do primeiro ano de actividade, mas pela sua composição, como adiante veremos, uma vez que **o número de formandos inscritos por vontade própria cresceu significativamente**.

No que respeitou aos **cursos formais**, houve uma progressiva subida do número de estudantes até 1991/92, baixando no ano seguinte em virtude do efeito conjugado da perda da condição de *aluno activo* daqueles que se haviam matriculado em 1989/90 e da natural saída dos primeiros licenciados. No ano seguinte, em 1993/94, observou-se uma forte subida do número de estudantes dos cursos formais, ultrapassando mesmo os valores registados em 1991/92, o que indicia uma **tendência para um aumento mais sustentado da procura de cursos formais**¹⁰⁴⁵.

Como mais tarde se poderá verificar,¹⁰⁴⁶ apesar de terem significado reduzido em termos absolutos, os **cursos de Mestrado** têm vindo a confirmar esta tendência contribuindo também, para o aumento da população discente em cursos formais¹⁰⁴⁷.

Os cursos de inscrição livre foram, na sua grande maioria organizados pela Unidade de Investigação e pelo Instituto de Comunicação Multimedia. Entre 1989/90 e Novembro de 1993, frequentaram este tipo de cursos quase quatro mil formandos, registando-se nos últimos dois anos uma **tendência decrescente do número de inscrições**¹⁰⁴⁸. O peso de formandos deste regime, que chegou em 1990/91 a atingir quase 1/3 da população discente, era, em 1992/93, de 23%.

A evolução das **inscrições** mostra outra faceta da evolução da procura (figuras 6.3 e 6.5) revelando, como acima se disse, uma evolução mais favorável que a curva dos estudantes activos. Assim, retomando a leitura da figura 6.3., observa-se que a curva das inscrições acumuladas é mais pronunciada que a curva dos alunos activos, que mostra um acréscimo de procura real superior à que o segundo indicador levaria a fazer crer.

A evolução das inscrições em cada ano (fig. 6.5) é semelhante à dos alunos activos. Os três grupos do universo - inscritos em cursos formais, em cursos não formais e em cursos livres - revelam comportamentos bem diferentes como já tínhamos verificado para a evolução dos alunos activos. O que é interessante, é o diferente comportamento dos estudantes quanto às inscrições: calculando a divisão

¹⁰⁴⁵ Uma vez que as razões da baixa ocorridos no ano anterior pela primeira vez, se mantêm todos os anos.

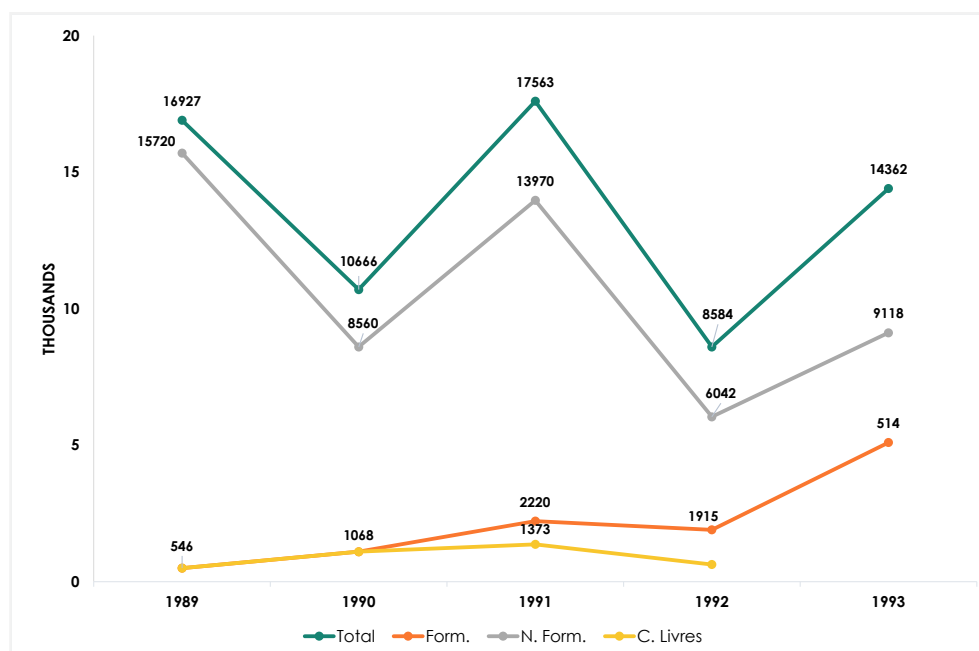
¹⁰⁴⁶ Vide infra, ponto 3.7.

¹⁰⁴⁷ Os alunos dos mestrados corresponderam, nos cinco primeiros anos de vida da U.A., a 0, 7, 14, 15 e 22 % dos estudantes matriculados em cursos formais.

¹⁰⁴⁸ A de 1993/94 não é significativa uma vez que as inscrições ocorrem durante todo o ano, não havendo dados disponíveis sobre a evolução relativamente ao mês homólogo do ano anterior.

do número de inscrições pelo número de estudantes em cada ano, acha-se o **número médio de inscrições por estudante**. Ora observando o comportamento deste indicador, verifica-se que é bem diferente consoante se trata de estudantes dos cursos formais ou não formais¹⁰⁴⁹: nos primeiros, o número de inscrições por estudante tem vindo sempre a crescer enquanto que, nos segundos, observou-se um comportamento mais irregular¹⁰⁵⁰. As razões para estes diferentes comportamentos são de várias ordens:

- nos cursos formais, poder-se-á levantar a hipótese de se ter registado um acréscimo de confiança da população discente no sistema, motivando-a a inscrever-se em maior número de disciplinas. Em todo o caso, haverá que a verificar cuidadosamente, descontando o **efeito de acréscimo produzido pelas inscrições nos cursos de Mestrado** com um número superior de disciplinas que se apresentam com uma dimensão inferior à das semestrais das licenciaturas;
- nos cursos não formais, a irregularidade existente deve-se claramente aos novos regimes introduzidos: em 1989/90, apenas havia o CPS, que obrigava o estudante a inscrever-se em 4 ou mesmo cinco disciplinas para concluir o curso que era também ele obrigatório. Com a criação, primeiro do QCE depois do RDS, flexibilizou-se muito mais o regime de inscrições o que permitiu a muitos deles realizarem inscrições em menor número de disciplinas, numa estratégia já não de formação inicial mas de formação contínua¹⁰⁵¹.



Fonte: DSAC. Dados fornecidos em 93-11-25.

FIGURA 6.5 – Evolução da procura global da Universidade Aberta entre 1989 e 1993 (Inscrições)

¹⁰⁴⁹ Não foi possível disponibilizar dados relativamente aos cursos livres.

¹⁰⁵⁰ O número médio de disciplinas por estudante foi, nos cursos formais, de 2.5 (1989/90), 3.2 (1990/91), 4.8 (1991/92) e 5.9 (1992/93) e 7.1 (1993/94). Para os cursos não formais os valores foram, respectivamente, 4.6, 4.5, 2.9, 3.5 e 3.9 (Fonte: DSAC).

¹⁰⁵¹ De acordo com a motivação legal entretanto introduzida.

Para terminar este ponto, vale a pena fazer uma breve reflexão, que compare a evolução global do corpo discente da Universidade Aberta com o da UNED, corrigidas as desproporções demográficas.

Se multiplicarmos o número de alunos activos por quatro (uma vez que Portugal tem cerca de 1/4 da população de Espanha) poderá dizer-se que, em proporção, a Universidade Aberta começou com mais alunos que a UNED¹⁰⁵², perdendo claramente terreno nos anos seguintes, à excepção do terceiro ano (1991/92) em que o seu crescimento foi paralelo ao da UNED.¹⁰⁵³

3.2. PERFIL SOCIODEMOGRÁFICO DA POPULAÇÃO DISCENTE

Distribuição geográfica

Os estudantes da Universidade Aberta repartem-se por todos os distritos do território nacional, residindo mesmo alguns no estrangeiro (quadro 6.5).

O quadro 6.5 mostra claramente que a tendência global acima registada quanto aos alunos activos tem o seu reflexo em todo o território¹⁰⁵⁴ no que respeita àqueles que se inscreveram pela primeira vez. Com efeito, em qualquer dos distritos do território nacional se verifica uma curva em “N” invertido, semelhante à dos primeiros quatro anos dos dados consolidados.

Em todos os distritos com excepção das Regiões Autónomas (o que não é significativo em virtude do reduzido número de inscrições nelas verificadas)¹⁰⁵⁵, registou-se uma baixa substancial de primeiras inscrições entre 1989 e 1992¹⁰⁵⁶.

É curioso notar o **progressivo acréscimo de estudantes residentes fora do território nacional**. Dos dados a que tivemos acesso, pode estabelecer-se a sua caracterização sumária:

- não havendo dados disponíveis relativamente aos três primeiros anos, em 1992 registou-se a presença de **doze estrangeiros** de nacionalidade alemã (1) argelina (1), francesa (2), brasileira (6), moçambicana (1) e santomense (1), na

¹⁰⁵² Uma vez que arrancou com o equivalente a 14 568 estudantes (2642x4) e a UNED, no seu primeiro ano de vida (1973), arrancou com 11 400 estudantes (vide supra, quadro 3.4 (A) cap 3.

¹⁰⁵³ Recorde-se que o número de estudantes da UNED foi, em 1973, 1974, 1975 e 1976, de 11400, 21195, 20939 e 27282 respectivamente. Aplicando a fórmula de comparação (Nx4), a U. A. teria os resultados de 14568 para 1989, 8920 para 1990, 20952 para 1991, 8244 para 1992 e 12252 para 1993. Ou seja, arrancando com 1.28 vezes o n.º de als espanhóis, passou nos anos seguintes, para 0.42, 1.00, 0.30 e 0.44 respectivamente.

¹⁰⁵⁴ Por indisponibilidade dos dados, não foi possível verificar se a tendência se mantinha para cada distrito, no ano de 1993/94. Tudo leva a crer que tal ocorrerá, uma vez que as curvas que retratam a evolução dos anos anteriores se mantêm.

¹⁰⁵⁵ Em 1993/94, inscreveram-se 36 estudantes dos Açores (7 na Horta, 13 em Angra do Heroísmo e 16 em Ponta Delgada) e 9 no Funchal, o que parece mostrar uma tendência para um acréscimo de procura naqueles territórios.

¹⁰⁵⁶ Vide ponto anterior.

sua maioria (dez em doze) mulheres¹⁰⁵⁷. Como se pode observar, oito dos doze estrangeiros provêm de países lusófonos o que mais uma vez chama a atenção para a importância de que a Universidade Aberta pode revestir no apoio a populações discentes destes países;

- **por seu turno, em 1993/94, os estudantes portugueses a residirem fora do território nacional eram já em número de 61**, repartindo-se pelos seguintes **11 países**: 10 em França, 1 na Grã-Bretanha, 4 na Suíça, 6 na Bélgica, 25 na Alemanha, 7 no Luxemburgo, 1 na Guiné-Bissau, 3 em S. Tomé e Príncipe, 2 em Itália, 1 em Angola e 1 na República da África do Sul.

Nos anos anteriores, já se havia verificado a inscrição de estudantes destes dois sub-grupos mas em menor número, o que leva a acreditar que **a Universidade Aberta passou não só a ser conhecida no estrangeiro como tem motivado um potencial público de estudantes a nela se inscreverem**. Esta situação chama a atenção para a necessidade de se desenvolver uma política de promoção institucional junto das comunidades portuguesas e lusófonas em geral através das Secretarias de Estado das Comunidades e da Cooperação bem como do Instituto Camões no sentido de vir a alargar a procura dos produtos e serviços da Universidade Aberta.

Relativamente a **Macau**, as inscrições aumentaram de 1989 para 1992. Em 1992/93, a Universidade Aberta deixou de ter inscrições naquele território, de acordo com o Protocolo de funcionamento da Universidade Aberta Internacional da Ásia (vide infra), pelo qual todos os cursos da Universidade Aberta são ministrados em Macau por esta instituição.

Outro aspecto que o quadro 6.5 regista, é uma concentração de estudantes nas áreas de Lisboa, Porto e Setúbal que, têm variado entre os 57 e os 61 %. Tal concentração deve-se a duas ordens de factores:

- às características dos estudantes da Universidade Aberta que, sendo predominantemente professores, se encontram concentrados nos centros urbanos onde há mais escolas;
- à própria distribuição espacial da população residente que, como atrás se fez referência, está concentrada nos distritos do litoral.

¹⁰⁵⁷ Desses doze, onze matricularam-se pela primeira vez em 1992; o décimo segundo, oriundo da Alemanha, matriculou-se em 1991/92.

**QUADRO 6.5 – Distribuição geográfica dos estudantes inscritos pela primeira vez
(em termos absolutos)**

DISTRITO	1989/90	1990/91	1991/92	1992/93	(92-89)
Aveiro	159	59	203	63	-96
Beja	80	35	52	31	-49
Braga	139	91	179	67	-72
Bragança	79	44	69	26	-53
Castelo Branco	70	36	40	21	-49
Coimbra	143	106	164	57	-86
Évora	60	27	56	25	-35
Faro	130	75	112	50	-80
Guarda	52	37	41	30	-22
Leiria	152	55	80	38	-114
Lisboa	1148	684	886	457	-691
Portalegre	35	19	38	22	-13
Porto	660	323	534	357	-303
Santarém	139	60	95	57	-82
Setúbal	312	212	405	121	-191
Viana do Castelo	62	23	65	31	-31
Vila Real	85	31	63	24	-61
Viseu	100	93	97	47	-53
Açores	3	1	6	3	0
Madeira	2	1	16	5	3
Estrangeiro	0	2	28	42	42
Total	(3610)	(2014)	(3229)	(1574)	

Fonte: Núcleo de informática da DSAc (dados recolhidos em 93-08-17).

Assim sendo, a representatividade dos estudantes da Universidade Aberta tem de ser analisada em função do peso demográfico de cada distrito. Foi o que se pretendeu fazer construindo o quadro 6.6, em que se calculou um índice de representatividade a partir da diferença entre o peso relativo dos estudantes de um dado distrito no total dos estudantes e o peso relativo da respectiva população residente no total da população do país.

QUADRO 6.6 – Índices de representatividade geográfica (1989/90 e 1992/93)

DISTRITO	POP. (MIL)	RES. (%)	ÍNDICE DE REPRESENTATIVIDADE			OBSERVAÇÕES
			1989/90	1992/93	(92-89)	
Aveiro	623	6	-2	-2	0	(Sub-repr.)
Beja	188	2	0	0	0	(Prop. repr.)
Braga	709	7	-3	-3	0	(Sub-repr.)
Bragança	184	2	0	0	0	(Prop. repr.)
Castelo Branco	234	2	0	-1	-1	(Prop. repr.)
Coimbra	436	4	-1	-1	0	(Prop. repr.)
Évora	180	2	0	0	0	(Prop. repr.)
Faro	324	3	0	0	0	(Prop. repr.)
Guarda	206	2	-1	0	+1	(Prop. repr.)
Leiria	420	4	0	-2	-2	(Sub-repr.)
Lisboa	2069	21	11	9	-2	(Sobre repr.)
Portalegre	143	1	0	0	0	(Prop. repr.)
Porto	1562	16	2	7	5	(Sobre repr.)
Santarém	454	5	-1	-1	0	(Prop. repr.)
Setúbal	658	7	2	1	+1	(Prop. repr.)
Viana do Castelo	257	3	-1	-1	0	(Prop. repr.)
Vila Real	264	3	0	-1	-1	(Prop. repr.)
Viseu	424	4	-2	-1	1	(Prop. repr.)
Açores	243	2	-2	-2	0	(Sub-repr.)
Madeira	253	3	-3	-2	1	(Sub-repr.)

Fonte: Núcleo de informática da DSAC (dados recolhidos em 93-08-17).

Os efeitos deste cálculo, apresentam situações de **sub-representação** dos estudantes face à população do distrito (números **inferiores a -1**), **representação proporcional** (valores **entre -1 e +1**), ou **sobre-representação** (valores **superiores a +1**).

Os resultados desta operação revelam uma situação menos assimétrica que a primeira análise indicava, podendo-se assim sintetizar:

- dos oitenta índices de representatividade calculados (dos quais por comodidade apenas se apresentam os quarenta dos anos limite), cinquenta mostravam situações de **representatividade proporcional**, correspondendo a **dois terços dos índices**; 21 (26%) revelavam situações de sub-representação e apenas 9 (11%) de sobre-representação;

- nos distritos de Beja, Bragança, Castelo Branco, Coimbra, Évora, Faro, Guarda, Portalegre, Viana do Castelo e Vila Real, o peso relativo dos estudantes era **proporcional** ao da população residente;
- nos **Açores e na Madeira** foi sempre **sub-representado**;
- em contrapartida, **em Lisboa** estiveram sempre **sobre-representados**;
- nos distritos de **Aveiro, Leiria, Santarém e Viseu**, oscilaram entre uma **representação proporcional e uma sub-representação**;
- finalmente os distritos do **Porto e Setúbal** **balancearam entre uma representação proporcional e uma sobre-representação**.

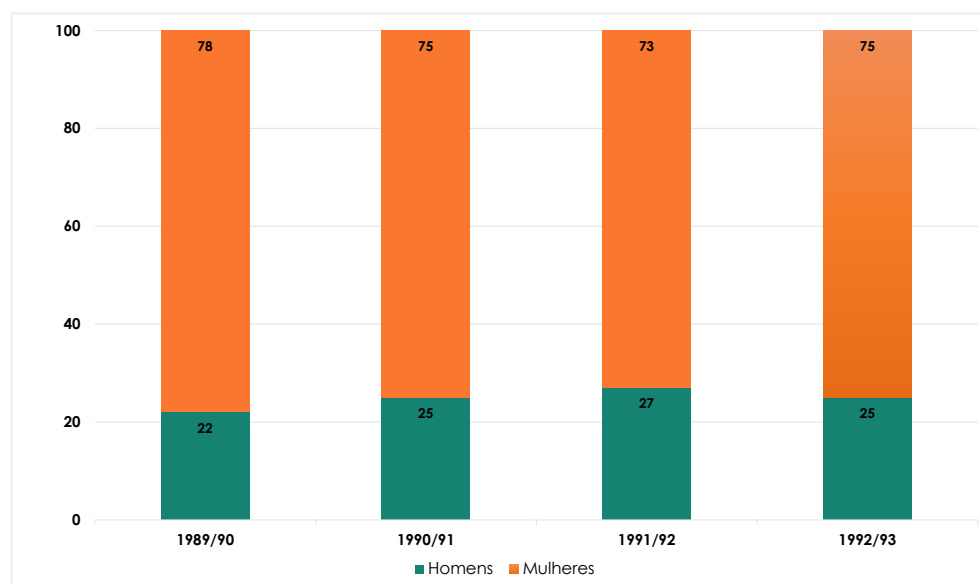
Evolução da composição por sexos

O quadro 6.7 e a figura 6.6 espelham a evolução da composição dos sexos do corpo discente da Universidade Aberta.

QUADRO 6.7 – Evolução da estrutura sexual de 1989/90 a 1992/93 (em termos relativos)

SEXO	1989/90	1990/91	1991/92	1992/93
Homens (%)	22	25	27	25
Mulheres (%)	78	75	73	75

Fontes: DSAC 93-11.



Fonte: DSAC

FIGURA 6.6 – Evolução da composição por sexos

Como se observa, o peso relativo do segmento masculino é sensivelmente igual a um quarto do corpo discente, situação exactamente inversa à verificada na UNED

durante os primeiros anos. Isto deve-se, naturalmente, à homogeneidade do grupo profissional a que pertencem os estudantes da Universidade Aberta (grande parte deles professores) que, como se sabe tem uma forte composição feminina.

Idade

O quadro 6.8 e as figuras 6.7 a 6.9 retratam a evolução da estrutura etária do corpo discente da Universidade Aberta.

Em termos globais, observa-se que **o grupo dominante em qualquer dos quatro primeiros anos de vida, é o dos trinta aos trinta e quatro anos** (fig. 6.7), o que não é surpreendente tendo em conta a sua condição de docentes no primeiro terço do seu ciclo de vida profissional. Este grupo apresenta uma média de peso relativo de 41% no conjunto dos quatro anos em análise. Os grupos etários contíguos, são os que se lhe seguem, com um peso médio de 20% (dos 35 aos 39 anos) e de 16% (dos 25 aos 29 anos). Os grupos mais idosos estão menos representados decrescendo de peso com a idade.

QUADRO 6.8 – Evolução da estrutura etária (Valores relativos)

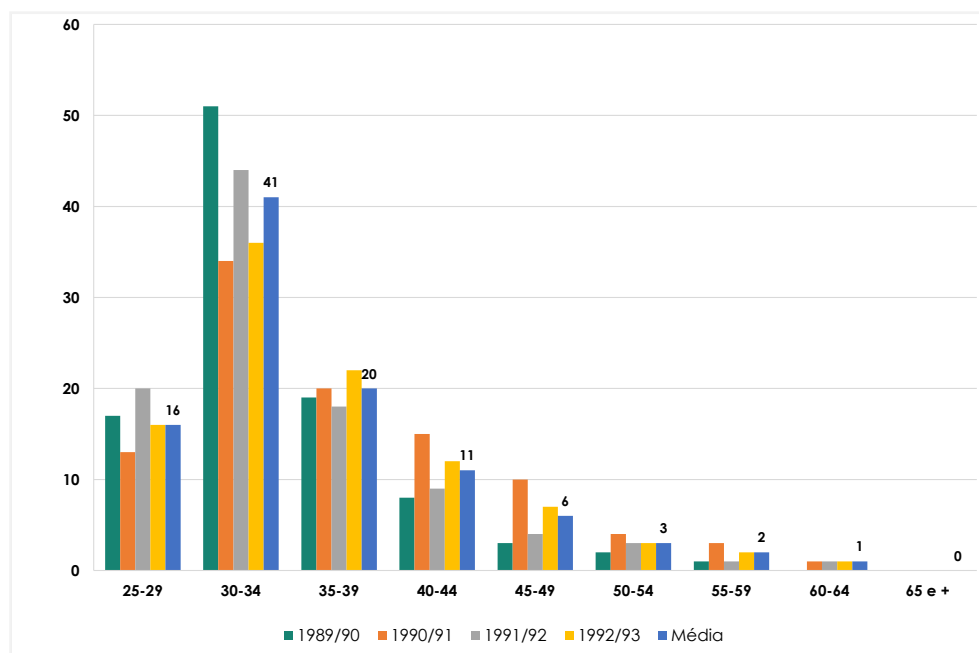
IDADE	1989/90			1990/91			1991/92			1992/93			EVOL.	% MÉD.		
	HM	H	M	HM	H	M	HM	H	M	HM	H	M		HM	H	M
25-29	17	11	18	13	8	15	20	13	22	16	10	18	-1	16	10	18
30-34	51	49	51	34	39	32	44	45	44	36	33	38	-15	41	41	41
35-39	19	23	17	20	19	21	18	21	17	22	28	20	+2	20	23	19
40-44	8	9	7	15	13	15	9	11	9	12	14	12	+4	11	12	11
45-49	3	3	3	10	9	10	4	5	4	7	7	7	+4	6	6	6
50-54	2	2	2	4	6	4	3	3	2	3	4	3	+1	3	4	3
>54	1	2	1	4	6	4	2	3	1	3	3	3	+2	3	4	3

Fontes: DSAc, Novembro de 1993.

Comparando esta distribuição com a da UNED (1982), conclui-se que estamos em presença de uma população muito mais idosa que a daquela instituição. Com efeito, **enquanto que a população discente da UNED com 30 anos e mais representava 44% dos seus estudantes, no caso da Universidade Aberta este número sobe para 84%.**

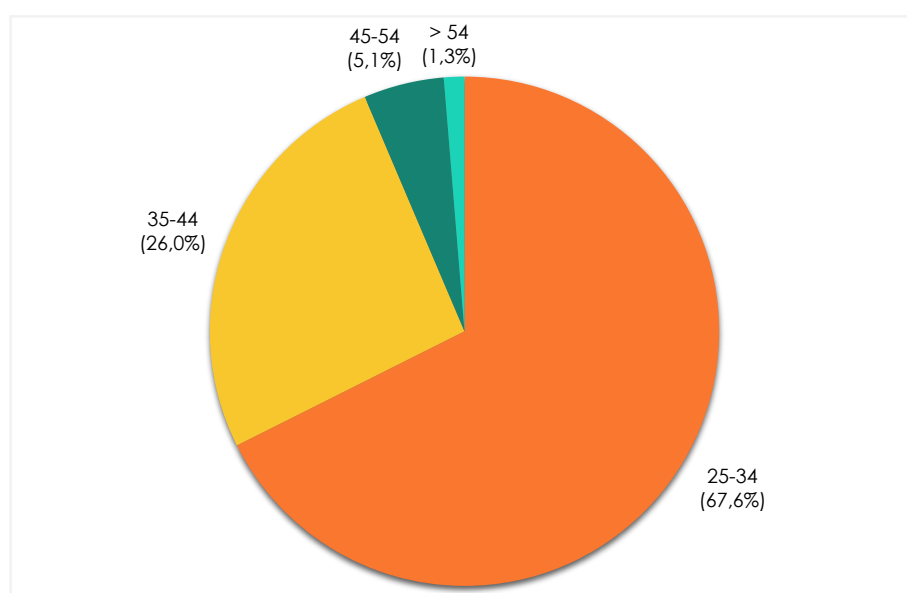
A evolução de ano para ano corresponde às oscilações descritas anteriormente: em 1989/90 e em 1991/92, anos em que entrou maior número de estudantes como formandos do Ministério da Educação, os dois grupos mais jovens tiveram um peso superior ao que se registou nos outros dois anos (1990/91 e 1992/93). A este facto acresce que a Universidade Aberta estava condicionada a receber uma

população discente com idade superior a 25 anos o que, naturalmente, contribuiu para esta situação.



Fonte: DSAC

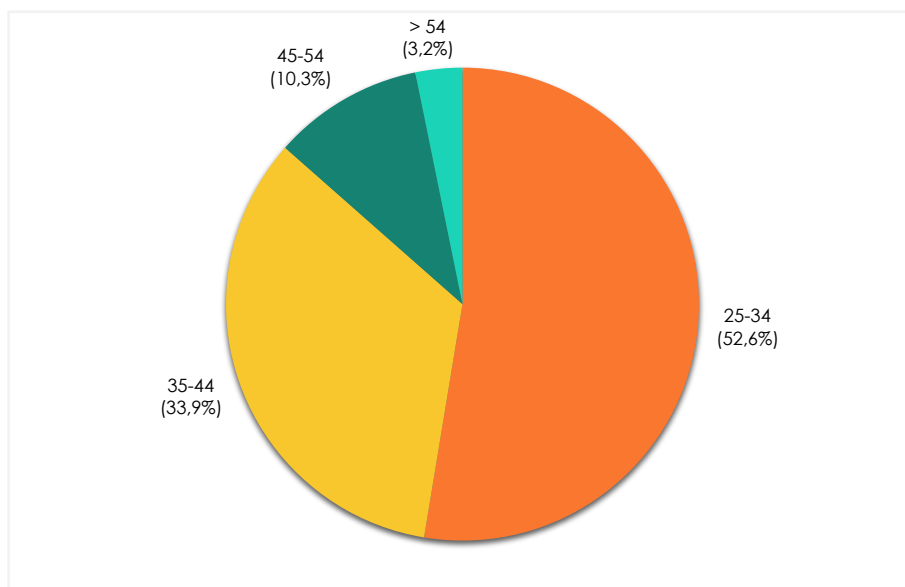
FIGURA 6.7 – Evolução da estrutura etária



Fonte: DSAC

FIGURA 6.8 – Repartição de idades em 1989/90

Pela comparação das figuras 6.8 e 6.9 observa-se ainda que **a estrutura etária da Universidade Aberta tende para o envelhecimento, se entretanto não ocorrerem medidas de política que alterem a situação.** Com efeito, observa-se que o grupo dos 25 aos 34 anos sofreu um decréscimo acentuado passando de mais de 2/3 do universo a pouco mais de metade. Em contrapartida os grupos mais idosos, todos eles cresceram em peso relativo.



Fonte: DSAC

FIGURA 6.9 – Repartição de idades em 1992/93

É de supor que situação actual se venha a alterar no sentido de um **lento rejuvenescimento** à medida em que se fizerem sentir os efeitos de duas medidas conjugadas:

- o **abaixamento da idade mínima de acesso** para os 21 anos permitido pelas portarias de Outubro e Novembro de 1993 que criaram quatro novos cursos e alteraram as regras da Licenciatura que já existia;
- a **diversificação da oferta** no sentido de se criarem cursos mais procurados pelas camadas mais jovens, nomeadamente nas áreas de gestão e de novas tecnologias.

Um outro aspecto que o quadro 6.8 revela é o da diferente composição etária dos segmentos masculino e feminino. Assim, comparando os pesos relativos médios das idades dos diversos grupos (últimas duas colunas do quadro), vê-se claramente que o segmento feminino é mais jovem que o masculino¹⁰⁵⁸.

Outras características da população discente

Como seria de supor uma população discente com a estrutura etária revelada, integra, na sua maioria, estudantes trabalhadores, na sua maior parte casados¹⁰⁵⁹. Dada a profissão dominante, o seu nível de instrução é elevado e possuem na sua grande maioria o grau de licenciado; dos restantes, a maior parte era portador, quando se inscreveu na Universidade Aberta, de frequência num curso superior.

¹⁰⁵⁸ Esta situação é exactamente igual à que encontrámos em Espanha como se pode constatar no cap 3.

¹⁰⁵⁹ No estudo publicado em 1992 (Carmo, 1992), calculava-se que 70% dos formandos dos programas não formais eram casados e 26% solteiros.

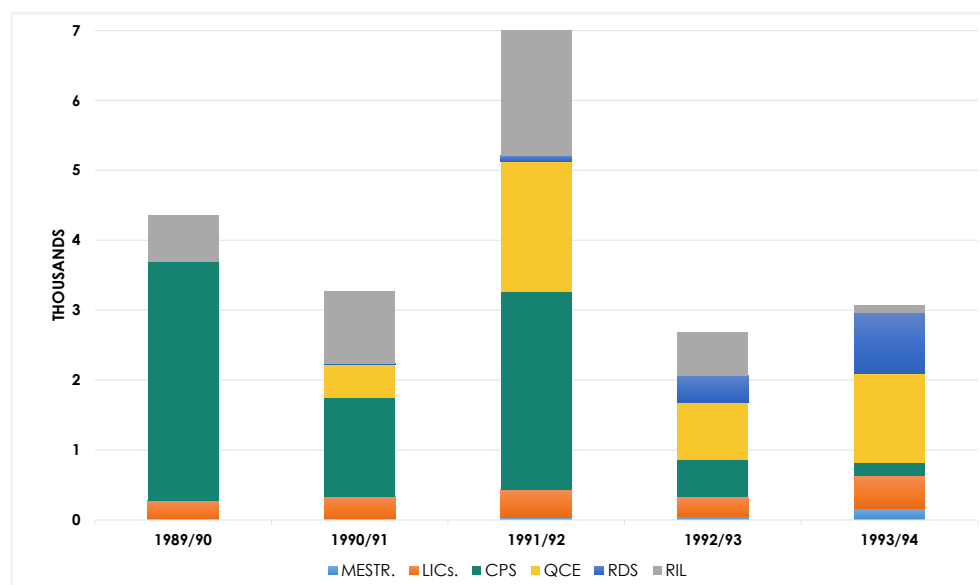
3.3. CURSO PROCURADO

QUADRO 6.9 – Programa procurado¹⁰⁶⁰

PROGRAMA PROCURADO	89/90	90/91	91/92	92/93	93/94
MCEMM	-	22	37	20	73
MRI	-	-	30	30	86
Lic. Est. Port. e Fr.	217	311	398	277	470
Outras lic. (cand.)	-	-	-	-	96
CPS	3425	1421	2833	540	183
QCE	-	475	1852	807	1283
RDS	-	1	88	387	872
RIL + ICM	668	1038	2373	627	104 ¹⁰⁶¹
Total	4310	3268	5238	2061	3167

Fontes: DSAC; Plano Estratégico; ICM; Difusão Cultural

Como atrás se referiu, ao longo dos primeiros cinco anos lectivos **a população discente da Universidade Aberta diversificou-se** ainda que muito lentamente (quadro 6.9 e figs. 6.10 a 6.15).



Fonte: DSAC

FIGURA 6.10 – Distribuição do corpo discente pelos diversos cursos

¹⁰⁶⁰ As siglas correspondem aos seguintes nomes:

- MCEMM: Mestrado em Comunicação Educacional Multimedia.
- MRI: Mestrado em Relações Interculturais.
- CPS: Curso de Profissionalização em Serviço.
- QCE: Curso de Qualificação em Ciências da Educação.
- RDS: Regime de Disciplinas Singulares.
- RIL: Regime de Inscrição Livre.
- ICM: Cursos presenciais ministrados pelo Instituto de Comunicação Multimedia.

¹⁰⁶¹ Até ao início de Dezembro de 1993.

Inicialmente, foi apenas constituída por três grupos de discentes (Fig. 6.11):

- pelos 3425 professores com mais de 6 anos de serviço docente enviados pelo Ministério da Educação para o Curso de Profissionalização e Serviço (CPS), que correspondiam a cerca de 80% da população discente;
- pelos primeiros 217 estudantes da **Licenciatura em Línguas e Literaturas Modernas (variante de Português e Francês)**, também eles na sua maioria professores do ensino preparatório e secundário¹⁰⁶², que integravam apenas 5% da população discente;
- e por 668 formandos que frequentaram cursos da Unidade de Apoio ao Sistema Educativo¹⁰⁶³ e da Unidade de Formação Profissional¹⁰⁶⁴ do Instituto de Comunicação Multimedia.

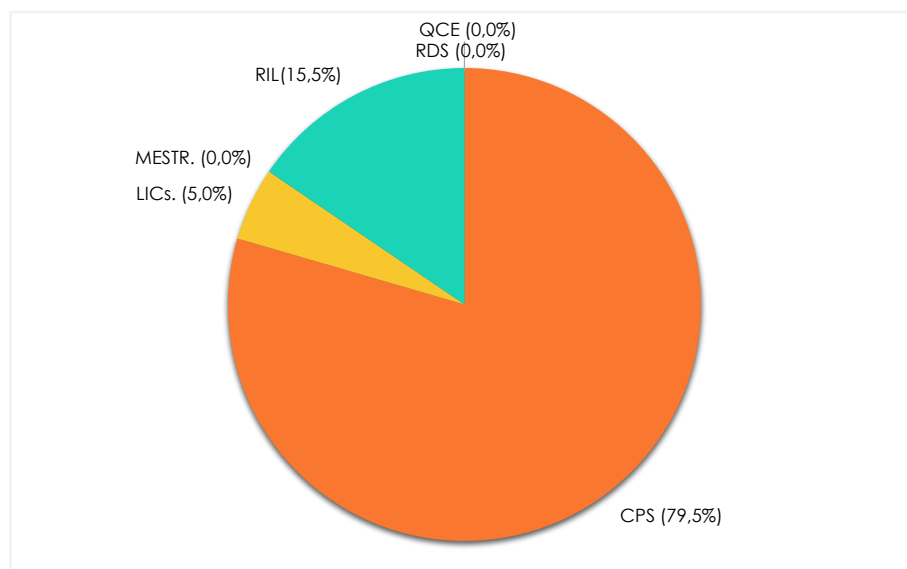


FIGURA 6.11 – Distribuição do corpo discente pelos diversos cursos (1989/90)

No ano seguinte (1990/91), juntaram-se a estes primeiros, um outro grupo, inscrito no programa de **Qualificação em Ciências de Educação (QCE)** constituído por perto de quinhentos professores que, estando nas mesmas condições académicas e profissionais que os do primeiro grupo e ainda não tendo sido chamados à profissionalização pela entidade empregadora, queriam fazer o mesmo programa em **regime de voluntariado**.

Com a abertura do primeiro curso conducente ao **Mestrado em Comunicação Educacional Multimedia**, criou-se um quinto grupo, de licenciados nas mais diversas

¹⁰⁶² Do ensino oficial e particular, correspondentes na nova reforma, aos segundo e terceiro ciclos do ensino básico (5.º e 6.º e 7.º a 9.º anos de escolaridade) e ao ensino secundário (10.º a 12.º ano de escolaridade).

¹⁰⁶³ Frequentaram os cursos da UASE em 1989/90, 509 docentes e 152 profissionais não docentes.

¹⁰⁶⁴ 7 formandos.

áreas com situações profissionais mais heterogêneas, predominando todavia a condição docente e técnica.

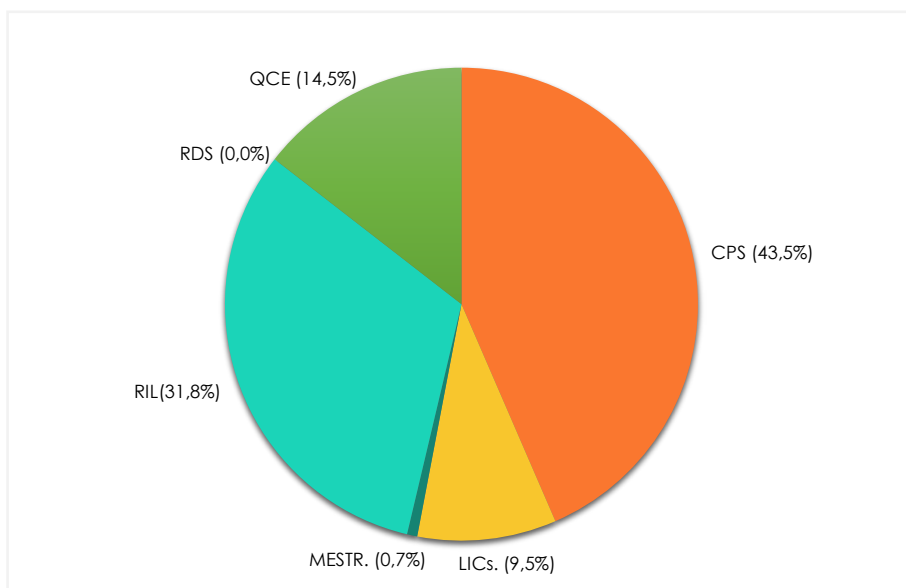


FIGURA 6.12 – Distribuição do corpo discente pelos diversos cursos (1990/91)

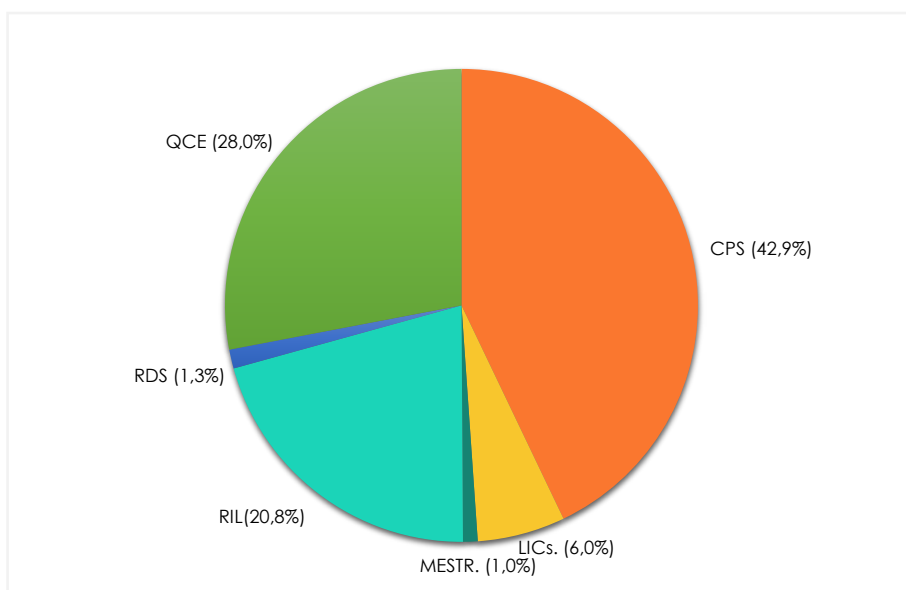


FIGURA 6.13 – Distribuição do corpo discente pelos diversos cursos (1991/92)

No ano de 1991/92, abriu-se um terceiro regime de inscrições, **em Disciplinas Singulares (RDS)**, destinado a professores, profissionalizados ou não, que pretendiam seguir cursos de cadeiras individualmente consideradas pelo interesse que apresentavam face ao novo quadro de formação contínua que o Ministério da educação lhes possibilitava frequentar. Este programa tem revelado uma adesão crescente.

Nesse mesmo ano, foi aberto um novo **Mestrado em Relações Interculturais** leccionado em regime presencial, cuja composição discente já apresentava uma maior diversificação profissional.

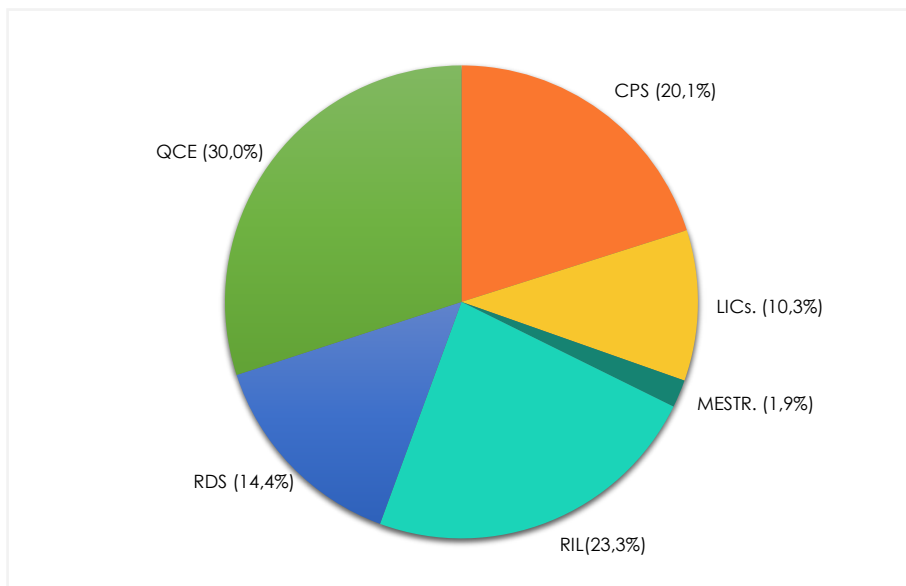


FIGURA 6.14 – Distribuição do corpo discente pelos diversos cursos (1992/93)

Finalmente, no ano de 1993/94, com a **criação das novas Licenciaturas** o acesso formal à Universidade Aberta diversificou-se, se bem que os resultados dessas medidas só se devam fazer sentir no ano de 1994/95 uma vez que, a tardia publicação das portarias de criação dos novos cursos, fez com que estes não tivessem a divulgação habitual no Guia de Acesso ao Ensino Superior.

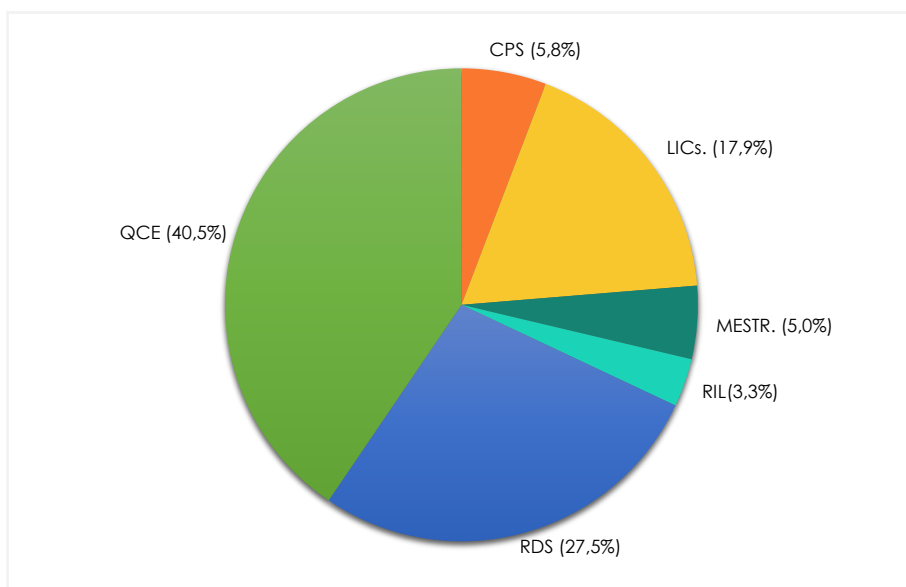


FIGURA 6.15 – Distribuição do corpo discente pelos diversos cursos (1993/94)

Com os novos programas, prevê-se uma outra diversificação profissional dos

estudantes, sobretudo por parte daqueles que já possuam uma primeira licenciatura¹⁰⁶⁵.

Em suma, pode dizer-se que, **dentro dos reconhecidos constrangimentos impostos pelo Ministério da tutela, a Universidade Aberta procurou explorar o pequeno espaço de manobra que dispunha, em termos de diversificar os segmentos de procura, se bem que sempre referenciado a um núcleo central: os professores**¹⁰⁶⁶.

3.4. SÍNTESE

Da informação a que tivemos acesso e que procurámos sistematizar nesta secção, podem-se sublinhar as seguintes características definidoras da procura da Universidade Aberta nos primeiros anos da sua existência:

- em termos globais, estiveram matriculados cerca de 17 mil estudantes, correspondendo a um total de quase 70 mil inscrições;
- a evolução anual, mostra uma **população discente instável**, predominantemente inscrita em cursos não formais, **resultante das hesitações e impulsos dos decisores políticos que têm encarado a Universidade Aberta como centro de formação interno do Ministério da Educação e não como uma Universidade autónoma entre outras**, capaz, no entanto, de poder ter um papel insubstituível nessa mesma formação. **Tal política tem vindo a bloquear a execução de uma estratégia institucional independente**, obrigando a uma concentração dos recursos existentes na resposta a exigências de natureza conjuntural;
- apesar das limitações apontadas, observam-se **alguns sinais positivos, nomeadamente em virtude da diversificação de programas que permitiu alargar os grupos-alvo de discentes**, deixando cada vez mais de depender do contingente de formandos provenientes das listas de colocação do Ministério da Educação;
- a análise da **distribuição geográfica**, mostra-nos uma população discente relativamente **dispersa**, residente em **todos os distritos do país, também em Macau e ainda no estrangeiro**;

¹⁰⁶⁵ Prevê-se que o Bacharelato e a Licenciatura em História de Portugal possam atrair bastantes licenciados noutras áreas que queiram aprofundar os seus conhecimentos nestas matérias tão em voga neste final de século, em virtude das comemorações dos quinhentos anos dos Descobrimentos.

¹⁰⁶⁶ A contribuição da UA para a profissionalização dos professores foi significativa. Os formandos inscritos no CPS correspondiam, no ano de 1989/90, a 29% dos formandos do país; em 1990/91, a 15%; em 1991/92 a 40%; e em 1992/93, a 12%; Se adicionássemos os inscritos no QCE este número passaria a 29%, 19%, 53% e 25%, respectivamente. Nos quatro anos em referência, estiveram inscritos na UA 8219 formandos no CPS e 3134 no QCE. Relacionando estes dados com os 33295 formandos inscritos nesses anos em todo o país, conclui-se que **a UA formou entre 25% [(8219x100)/33295] e 31% {[(8219+3134)x100]/(33295+3134)} dos professores de todo o país** (Fonte GEP e DSAC). A diversificação fez-se, mais no interior do próprio grupo dos professores, pelo alargamento ao nível superior com os mestrados, e pela criação de uma oferta de formação inicial (científica e pedagógica) e contínua, que alargando a outros grupos profissionais.

- o aumento de estudantes residentes fora do país, sobretudo em **países lusófonos**, leva a supor que uma política institucional direccionada para esse segmento de mercado potencial poderá vir a ter bom acolhimento;
- a análise da representatividade dos diversos distritos mostra que **a Universidade Aberta está já implantada em todo o território do continente, se bem que com peso bastante reduzido, uma vez que o número de estudantes por 10 mil habitantes nunca ultrapassa os 6** (índice registado para o distrito de Lisboa em 1989/90);
- as **Regiões Autónomas** da Madeira e dos Açores constituem excepção, apresentando-se com muito **fraca representação de frequência, constituindo os elos mais fracos da rede discente**;
- a análise da **composição dos sexos**, apresenta uma população com predominância feminina (cerca de 3/4), decorrente da situação profissional dos alunos, na maioria professores do ensino preparatório e secundário;
- a **estrutura etária** mostra um **universo sensivelmente mais velho que o do corpo discente da UNED**, e com tendência a envelhecer ainda mais se as políticas não forem alteradas. Os dados recentes levam, no entanto, a crer que com a **redução da idade mínima e com a diversificação dos cursos** a população discente comece a rejuvenescer;
- o **estado civil**, o **nível de instrução à data da matrícula** e a **situação profissional** dos estudantes confirmam o que se acabou de constatar: **trata-se de um universo de adultos, casados, com formação superior e empregados por conta de outrem, predominantemente ligados por profissão ao sector do ensino**;
- não se observam ainda significativos segmentos de estudantes ligados a actividades técnicas e directivas (à excepção dos matriculados em cursos de Mestrados, nem a actividades administrativas ou auxiliares;
- também não se observam, como acontece na UNED, estudantes a tempo inteiro nem donas de casa.

4. CARACTERIZAÇÃO E EVOLUÇÃO DA OFERTA

À semelhança do modelo de análise que se desenvolveu para a UNED ir-se-á, de seguida, caracterizar a oferta da Universidade Aberta, de acordo com três diferentes aspectos: os **cursos** ministrados, os **materiais** produzidos, e os **serviços**

organizados para apoio à aprendizagem. Para além disso, acrescentar-se-á um ponto sobre as actividades de investigação e desenvolvimento.

4.1. CURSOS

Nos pontos anteriores já se enunciaram brevemente os programas de aprendizagem criados ao longo destes primeiros quatro anos de vida da Universidade Aberta. Convém agora determo-nos um pouco sobre os seus curricula, a fim de entender a lógica da oferta existente nesta instituição universitária.

Curso de profissionalização em serviço (CPS)

Este curso, foi resultado de uma encomenda feita pelo Ministério da Educação, como entidade empregadora de um grande número de professores do ensino preparatório e secundário a quem não havia proporcionado condições para completar a sua formação científica inicial com formação no domínio das Ciências de Educação.

Os sistemas até então praticados, integravam duas componentes: um conjunto de módulos teóricos de Ciências da Educação e um estágio com supervisão local, de prática de ensino.

Reconhecendo a incapacidade de resolver a situação desses professores através do sistema tradicional e confrontado com a pressão sindical, que reivindicava a sua profissionalização rápida (uma vez que a situação de instabilidade profissional não só afectava os seus associados mas estava a ter consequências graves na eficácia do sistema) a entidade empregadora tomou a medida táctica de dispensar aqueles que tivessem mais de seis anos de serviço, da componente prática da formação pedagógica (estágio)¹⁰⁶⁷. Para se considerarem profissionalizados, passaram assim a necessitar apenas de fazer o programa de Ciências de Educação em regime de ensino a distância.

Colhido o assentimento da Universidade Aberta sobre tal proposta, o Ministério da Educação, **considerou esta instituição como mais um centro de formação, afectando-lhe coercivamente** um conjunto muito significativo de formandos. Tal medida constituiu um dos *pecados originais* do programa, uma vez que, como se sabe¹⁰⁶⁸, o ensino a distância deve ser um modelo escolhido voluntariamente.

Para atingir os objectivos deste programa, cada formando¹⁰⁶⁹ teria de fazer, com

¹⁰⁶⁷ N.º1 do art.º 43.º do DL 287/88 de 19 de Agosto.

¹⁰⁶⁸ Vide cap. 2, ponto 1.

¹⁰⁶⁹ O CPS destinou-se a professores dos grupos 1.º, 2.º, 3.º e 4.º do ensino Preparatório e 1.º, 4.ºA, 4.ºB, 6.º, 7.º, 8.ºA, 8.ºB, 9.º, 10.ºA, 10.ºB, 11.ºA, 11.ºB e 12.º A a F do Ensino Secundário que estavam em condições de serem dispensados do 2º ano de Formação. In Folheto Informativo sobre o CPS, U.A., Lisboa, 1992.

aproveitamento, três disciplinas comuns, Comunicação Educacional, Métodos e Técnicas de Educação e Psicologia Educacional, acrescidas de uma ou mais cadeiras de Didáctica correspondentes à sua área científica¹⁰⁷⁰.

Curso de qualificação em ciências da educação(QCE)

Com um curriculum idêntico ao CPS, o curso de QCE surgiu no ano seguinte para responder a diversas solicitações de professores que, possuindo as mesmas qualificações que os formandos do CPS não haviam sido colocados naquele programa.

Após negociações com o Ministério, o tempo de serviço mínimo exigido para a candidatura ao QCE foi reduzido a cinco anos.

Sendo a inscrição no QCE voluntária, os custos das propinas foram suportados pelos formandos¹⁰⁷¹.

Regime de disciplinas singulares (RDS)

Numa linha de fomento da **formação contínua**, quer para professores¹⁰⁷² quer para outros diplomados do ensino superior¹⁰⁷³ a Universidade Aberta abriu, no ano seguinte, todas as disciplinas leccionadas em regime de ensino a distância a inscrições em regime de disciplinas singulares.

Como se verificou no ponto anterior, este regime tem tido **adesões crescentes**¹⁰⁷⁴, permitindo a qualquer diplomado completar e actualizar os seus conhecimentos num leque cada vez maior de disciplinas.

Tratou-se de uma medida interessante, não só pelas **possibilidades acrescidas** que trouxe para quem queria por sua livre iniciativa, desenvolver estratégias de **formação contínua**, mas também pela **potenciação dos recursos existentes** a uma população mais alargada.

Regime de inscrição livre

Na mesma linha do regime anterior, foi criado no ano seguinte o regime de inscrições livres¹⁰⁷⁵, que oferecia **o mesmo leque de disciplinas mas sem qualquer creditação**,

¹⁰⁷⁰ Vide a lista das disciplinas de Didáctica nas notas ao quadro n.º 6.10.

¹⁰⁷¹ Os custos dos formandos do CPS deveriam ser pagos pela entidade empregadora. Tal não se verificou na totalidade, acabando por serem financiados por verbas do Fundo Social Europeu, que foram postas à disposição da U.A. com vários meses de atraso, criando evidentes problemas financeiros, mais tarde ultrapassados.

¹⁰⁷² Despacho n.º 98/R/91, do Reitor da U.A., de 12 de Agosto de 1991, DR II Série n.º 199 de 30 de Outubro.

¹⁰⁷³ Despacho n.º 142/R/91, do Reitor da U.A., de 21 de Outubro de 1991.

¹⁰⁷⁴ Só não teve maiores adesões, devido à indefinição política do Conselho Nacional de Educação, onde parece existirem forças que se opõem, com fundamentos naturalmente extra-científicos, à formação contínua ministrada pelas Universidades.

¹⁰⁷⁵ Despacho 182/R/92 de 15 de Setembro, publicado no DR n.º 248 de 27 de Setembro de 1992.

a todos os cidadãos que, não possuindo as habilitações exigidas pelo RDS tivessem, no entanto, empenho em melhorar os seus conhecimentos.

Com a criação deste regime, pode dizer-se que a Universidade Aberta cumpriu uma das suas vocações principais: **contribuir para a democratização do conhecimento**, alargando as possibilidades de acesso a quem por diversos motivos não teve possibilidade, ou não quis a ele aceder pelos meios tradicionais.

Licenciatura em Estudos Portugueses e Franceses

Criada pela Portaria 464/89 de 23 de Junho com o nome de Licenciatura em Línguas e Literaturas Modernas, variante de Estudos Portugueses e Franceses, as suas bases normativas foram sucessivamente alteradas pelas Portarias 779/89 de 7 de Setembro, 984/89 de 15 de Novembro¹⁰⁷⁶, 1058/90 de 16 de Outubro¹⁰⁷⁷ e 1126/93 de 29 de Outubro que, presentemente, está em vigor¹⁰⁷⁸.

Trata-se de um curso formalleccionado, como os não formais anteriormente referidos, em regime de ensino a distância, que apresenta as seguintes características:

- para cumprir o programa de licenciatura, o estudante tem de obter aproveitamento em **240 unidades de crédito (UC)**, o que equivale, pelo regime em vigor na Associação Europeia de Universidades de Ensino a Distância (EADTU), a cerca de **5280 horas de trabalho**¹⁰⁷⁹; desse total, 175 créditos são obtidos em disciplinas obrigatórias¹⁰⁸⁰ e 65 créditos em unidades lectivas opcionais¹⁰⁸¹. O facto de cerca de 27% do plano de estudos ser de natureza opcional, permite ao estudante uma certa margem de escolha, medida particularmente interessante se tivermos em conta a sua idade e experiência de vida, permitindo-lhe assim adequar a aprendizagem formal aos seus interesses pessoais;
- **não há qualquer regime de precedências** à excepção das disciplinas de Língua Francesa, em que o estudante tem de fazer um exame de suprimimento para se

¹⁰⁷⁶ Que impõe entre outras condições de acesso, a aprovação em 10 disciplinas anuais ou as equivalentes semestrais, em Cursos superiores da área de Línguas e Literaturas Modernas ou Clássicas.

¹⁰⁷⁷ Que reduz, o número das disciplinas anuais ou as equivalentes semestrais, em Cursos superiores da área de Línguas e Literaturas Modernas ou Clássicas ao número de cinco.

¹⁰⁷⁸ O regime de acesso passou a ser, de acordo com o art.º 4.º, o seguinte: "*idade mínima de 21 e já não de 25 anos; serem portadores de estudos secundários que constituíssem à data em que foram obtidos, habilitação académica de acesso ao ensino superior*".

¹⁰⁷⁹ De acordo com o convencionado, um crédito corresponde a 22 horas de aprendizagem. Uma disciplina semestral tem em média 5 créditos e uma anual cerca de dez. Se considerarmos que um semestre lectivo dura cerca de 20 semanas, este regime implica uma carga diária média de 55 minutos por disciplina, considerando que o estudante lhe dedica seis sessões de aprendizagem por semana. Se considerarmos que o número médio de inscrições por estudante nesta licenciatura tem variado, nestes 4 anos, entre 2.5 e 5.8 disciplinas (semestrais e anuais), pode concluir-se que a carga horária média varia entre 138 minutos (2h18) e 319 minutos (5h19).

¹⁰⁸⁰ No actual plano de estudos corresponde a 18 disciplinas anuais.

¹⁰⁸¹ Correspondente a treze semestrais ou o equivalente em anuais.

inscrever em Francês IV, ou obter a equivalência às disciplinas de Francês I, II e III, feitas noutra instituição.

Bacharelato e licenciatura em História de Portugal

Criado pela Portaria 1081/93 de 27 de Outubro, este plano de estudos apresenta-se direccionado para públicos-alvo bem diversos, como se pode observar no respectivo preâmbulo.

Deste modo, para além de facultar graus académicos a quem se sente vocacionado para o ensino da História e da Geografia de Portugal, este curso dirige-se aos empregados do sector terciário que queiram progredir na carreira¹⁰⁸².

As disciplinas que o integram, destinam-se ainda ao RDS e ao RIL como as dos outros programas formais e não formais. Para além disto, o legislador prevê que este elenco de matérias possa ser utilizado na **difusão da cultura portuguesa, em todo o mundo lusófono**.

Os requisitos de acesso e o regime de créditos são idênticos aos das outras licenciaturas da Universidade Aberta. Para se alcançar o grau de bacharel são necessários 130 créditos, vinte dos quais feitos em disciplinas opcionais. Para a licenciatura, são necessários 240 créditos, 160 dos quais em disciplinas obrigatórias e 80 em disciplinas opcionais.

Como se pode concluir optou-se, do ponto de vista curricular, por um plano de bacharelato quase rígido, obrigando o estudante a uma preparação de base considerada indispensável, o que lhe permite apenas fazer opções em 20 créditos. Já no plano de Licenciatura o currículo é muito mais flexível, permitindo-lhe uma maior latitude de escolha.

Bacharelatos e licenciaturas em Estudos Ingleses e Portugueses e em Estudos Ingleses e Franceses

Tal como o anterior, os programas de Bacharelato e de Licenciatura em Estudos Ingleses e Portugueses¹⁰⁸³ e em Estudos Ingleses e Franceses¹⁰⁸⁴ transcendem, em muito, os tradicionais cursos de Letras vocacionados para áreas profissionais de ensino.

Nos seus preâmbulos, são referidos diversos públicos-alvo potenciais, semelhantes

¹⁰⁸² Subjacente a esta afirmação, está a tese de que qualquer curso de licenciatura treina, em quem o completou, competências metacognitivas importantes para a vida profissional, independentemente dos conteúdos aprendidos. Esta tese não é exclusiva do ensino a distância: Adriano Moreira por exemplo, defende que a *Licenciatura* é o grau que dá licença para estudar sózinho. (Vide supra capítulo 2).

¹⁰⁸³ Portaria 1082/93 de 27 de Outubro.

¹⁰⁸⁴ Portaria 1088/93 de 28 de Outubro.

aos do programa de História de Portugal, acrescentando-se-lhes aqueles que por necessidade da sua vida profissional precisem de ganhar competências mais profundas no domínio das Línguas e Culturas inglesa e francesa.

O sistema de créditos adoptado é semelhante ao dos cursos anteriores: para se alcançar o grau de bacharel, o estudante precisa de obter 130 créditos, 110 dos quais em disciplinas obrigatórias; para a licenciatura, os créditos requeridos são 240, 200 dos quais em disciplinas obrigatórias.

Bacharelato e licenciatura em História e Língua Portuguesa

O mesmo se passa com este curso¹⁰⁸⁵ que, para além dos públicos-alvo definidos anteriormente, visa conferir formação inicial (ou adicional) a professores de História e de Língua Portuguesa que, por força da reforma educativa têm de leccionar aqueles dois ramos de conhecimento no 2.º e 3.º ciclo do ensino básico.

No seu plano de estudos, adoptou-se uma creditação diferente dos anteriores, com um curriculum de bacharelato completamente rígido (170 créditos em disciplinas obrigatórias) e um programa de licenciatura altamente flexível (aos 170 créditos do bacharelato o estudante deverá acrescentar mais 70 em disciplinas opcionais das áreas de História, Literatura, Língua ou Ciências de Educação).

Mestrado em Comunicação Educacional Multimedia

O Mestrado em Comunicação Educacional Multimedia foi criado pela Portaria 728/89 de 25 de Agosto e regulamentado pelos despachos 209/R/90 de 10 de Abril, 109/R/91 de 29 de Agosto, 151/R/92 de 20 de Junho e 83/R/93 de 9 de Julho.

Aberto a licenciados de qualquer especialidade ou ramo disciplinar desde que com alguma experiência docente e com preferência para aqueles que estejam ligados à concepção ou produção de materiais mediatizados, este mestrado desenvolve-se em três blocos lectivos de 12 semanas cada, integrando 11 disciplinas, 2 seminários, um trabalho de projecto e uma dissertação final.

O número de horas de aprendizagem previsto, está calculado em 24 por semana, (10 para aulas e 14 para estudo), o que perfaz um total de 864 horas para o total do curso¹⁰⁸⁶.

Mestrado em Relações Interculturais

Como se referiu no capítulo primeiro, a planetarização apresenta-se como um dos mais característicos processos sociais da nossa época. Uma das suas consequências

¹⁰⁸⁵ Criado pela Portaria 1096/93 de 29 de Outubro.

¹⁰⁸⁶ Rocha-Trindade, Maria Beatriz e Marques, Maria Emília, coord. (1993), *Mestrados*, Universidade Aberta, Lisboa, 181 pp, pag. 27.

mais evidentes pelas suas implicações no quotidiano é, sem dúvida, a do desenvolvimento de sociedades interculturais, caracterizadas pela coexistência de grupos culturais diferenciados vivendo num mesmo espaço territorial.

“As multiplicidades de culturas podem ter origem no fenómeno essencialmente pacífico das migrações económicas mas, com o aumento significativo da sua dimensão, pode o simples reconhecimento da diferença transformar-se em intolerância rejeitiva”¹⁰⁸⁷.

Para obviar a tais consequências, têm-se vindo a desenhar duas linhas de política: a explicitação normativa dos direitos das minorias e a educação intercultural de todos os que, em virtude dos papéis sociais que desempenham, têm uma particular responsabilidade na execução daqueles normativos e da educação da população. Situam-se neste grupo, os políticos, os quadros técnicos e os professores.

O Mestrado em Relações Interculturais, regulamentado pelos Despachos 150/R91 de 21 de Agosto e 82/R/93 de 9 de Julho, procura dar um passo pioneiro neste domínio: destinando-se a licenciados com diversas formações de origem, que pela sua experiência ou projectos estejam ligados à problemática do interculturalismo, pretende criar uma *massa crítica* de investigadores, docentes e técnicos com uma formação interdisciplinar neste domínio, capazes de produzir efeitos multiplicadores nos respectivos campos de actuação.

Tal como o anterior, desenvolve-se em três blocos, os dois primeiros de onze semanas cada e o último de dez semanas, onde se integram as treze disciplinas e os dois seminários que constituem o seu elenco curricular, distribuídas em torno de três áreas temáticas: Ciências Sociais, Ciências de Educação e Políticas e Estratégias¹⁰⁸⁸.

Acções de formação organizadas pela unidade de investigação

À Unidade de Investigação da Universidade Aberta, para além de integrar linhas de pesquisa permanente (desenvolvidas por Centros de Estudos) e projectos ad-hocráticos diversos, compete difundir os resultados de toda essa investigação sob diversos formatos (cursos, jornadas, conferências, congressos, etc.).

Nesse âmbito tem constituído rotina daquela Unidade organizar, com apoio do Núcleo de Difusão Cultural, diversas acções de informação e formação. Do relatório de actividades daquele Núcleo, figuram perto de quarenta actividades deste tipo, entre Novembro de 1990 e Outubro de 1993, em domínios de formação

¹⁰⁸⁷ Rocha-Trindade, Maria Beatriz e Marques, Maria Emília, coord. (1993), *op. cit.*, pag. 93.

¹⁰⁸⁸ *Idem*, pag. 97.

profissional¹⁰⁸⁹, ensino a distância¹⁰⁹⁰, sociedades multiculturais e vertentes da comunicação intercultural¹⁰⁹¹, ensino da língua portuguesa¹⁰⁹² e outros¹⁰⁹³.

Cursos presenciais organizados pelo Instituto de Comunicação Multimedia(ICM)

A actividade formativa do ICM tem vindo a desenvolver-se em duas vertentes correspondentes às duas unidades orgânicas que o integram¹⁰⁹⁴: a Unidade de Apoio ao Sistema Educativo (UASE) e a Unidade de Formação Profissional (UFP).

A UASE, que herdou algumas funções formativas do antigo ITE, desenvolveu desde a criação da Universidade Aberta, **267 acções de formação** nos domínios da audiografia, videografia, foto e diaprojecção, formação de operadores áudio e vídeo, retro projecção e utilização de suportes audiovisuais em contexto de ensino e formação presencial.

Por seu turno, a UFP, que segue uma filosofia de auto-financiamento das suas iniciativas, desenvolveu desde 1989 cerca de **24 programas de formação**, nas áreas de guionismo, realização e montagem vídeo, avaliação de formação, videografia da publicidade, estudo de mercado, ensino de língua francesa e inglesa para públicos- alvo definidos, informática, tratamento de informação e soldadura.

4.2. MATERIAIS

Os cursos acima descritos, estão organizados por disciplinas que constituem **unidades didácticas independentes** que podem ser **utilizadas para diversos fins de acordo com os públicos alvo. Cada unidade didáctica constitui um módulo**, que integra um conjunto de material escrito e audiovisual.

Disciplinas produzidas

A evolução da produção real e acumulada de unidades didácticas nos quatro primeiros anos de vida da Universidade Aberta, pode ser observada nas figuras 6.16, 6.17 e 6.18 e no quadro 6.10.

¹⁰⁸⁹ Ex: projecto Arcipelago, para formação a distância de pessoal hoteleiro; Programa Delta sobre introdução de novas tecnologias em formação; encontros sobre formação profissional; programa Atlântica, programa COMETT; jornadas de formação de professores.

¹⁰⁹⁰ Ex: encontro nacional de centros de apoio; reuniões para formação de autores; conferências diversas; encontros da rede SATURN.

¹⁰⁹¹ Ex: conferências sobre minorias linguísticas, encontros de intercâmbio cultural com comunidades minoritárias, congressos sobre migrações; educação intercultural.

¹⁰⁹² Ex: programa Língua.

¹⁰⁹³ Ex: workshop sobre oportunidades de negócios para empresas nos mercados de Macau, Hong-Kong e Sul da China.

¹⁰⁹⁴ De acordo com o quadro normativo aprovado em 1993 o ICM tem outras unidades orgânicas. Todavia, a formação desenvolve-se no quadro da UASE e da UFP. Sobre a actividade da UFP, vide Lagarto, José Reis (1993), Formação Profissional a Distância, Lisboa (dissertação de Mestrado).

QUADRO 6.10 – Número de disciplinas produzidas nos diversos anos lectivos

PERÍODO	FREQ. ^a ENSINO DISTÂNCIA	FREQ. ^a ENSINO PRESENCIAL	FREQÜÊNCIA ACADÉMICA	% DO TOTAL EM OUT.º 93
De 10/89 a 2/90	10 ¹⁰⁹⁵		10	15
De 3/90 a 9/90	8 ¹⁰⁹⁶	6 ¹⁰⁹⁷	24	35
De 10/90 a 3/91	2 ¹⁰⁹⁸	5 ¹⁰⁹⁹	31	45
De 3/91 a 9/91	6 ¹¹⁰⁰	3 ¹¹⁰¹	40	58
De 10/91 a 2/92	4 ¹¹⁰²	5 ¹¹⁰³	47 ¹¹⁰⁴	68
De 3/92 a 9/92	8 ¹¹⁰⁵	10 ¹¹⁰⁶	65	94
De 10/92 a 3/93	1 ¹¹⁰⁷		66	96
De 3/93 a 9/93	3 ¹¹⁰⁸		69	100

Fonte: Coordenação de Ensino

¹⁰⁹⁵ Métodos e Técnicas de Educação, Comunicação Educacional, Psicologia Educacional, Didáctica da História, Didáctica da Filosofia, Didáctica do Português, Didáctica do Alemão, Literatura Portuguesa Medieval, Literatura Portuguesa Moderna e Contemporânea e Literatura Francesa Medieval.

¹⁰⁹⁶ Didáctica do Inglês, Didáctica do Francês, Literatura Francesa Clássica, História da Expansão e Descobrimientos Portugueses, Francês IV, Sociedade e Cultura Portuguesas, Fonética e Morfologia do Português, Teoria e Metodologia Literárias.

¹⁰⁹⁷ Disciplinas do 1.º bloco do Mestrado de Comunicação Educacional Multimedia: Introdução à Comunicação Educacional, Teoria Semiótica, Telecomunicações, Expressão Oral, Tecnologia da Comunicação Scripto e Tecnologia da Comunicação Audio.

¹⁰⁹⁸ Didáctica da Geologia e Didáctica da Biologia.

¹⁰⁹⁹ Disciplinas do 2.º bloco do Mestrado de Comunicação Educacional Multimedia: Comunicação Educacional Multimedia, Teoria da Recepção, Sonoplastia, Tecnologia da Comunicação Video e Tecnologia da Comunicação Informática.

¹¹⁰⁰ Didáctica da Física, Didáctica da Química, Didáctica da Geografia, História do Teatro Português, Sintaxe e Semântica do Português e História da Língua Portuguesa.

¹¹⁰¹ Disciplinas do 3.º bloco do Mestrado de Comunicação Educacional Multimedia: Avaliação de Produtos Educacionais Multimedia (Seminário), Metodologia de Projecto (Seminário) e Projecto 1: Concepção e Produção.

¹¹⁰² Didáctica das Ciências Económicas e Sociais, Didáctica das Ciências da Natureza, Portugal Romano e Literatura Francesa Moderna e Contemporânea.

¹¹⁰³ Disciplinas do 1.º bloco do Mestrado em Relações Interculturais: Sociedade e Culturas, Introdução à Sociolinguística, As Grandes Diásporas, Filosofia da Educação e Seminário sobre Cooperação com os PALOPs.

¹¹⁰⁴ As disciplinas de Didáctica da Física e da Química bem como as de Biologia e Geologia fundiram-se pelo que a frequência acumulada correspondente à oferta de unidades didácticas não foi de 49 mas de 47 disciplinas.

¹¹⁰⁵ Didáctica da Matemática, Metodologia do Projecto Tecnológico, Didáctica da Contabilidade e Gestão, História da Música Portuguesa, Proto-História de Portugal, Literatura Portuguesa Clássica, História de Portugal Medieval (Economia e Sociedade) e História de Arte Moderna Portuguesa.

¹¹⁰⁶ Disciplinas dos 1.º e 3.º blocos do Mestrado em Relações Interculturais: Educação Intercultural, Psicologia Social Intercultural, Nacionalidade Cidadania e Identidade, Ideologias Conflitos e Tensões, Biculturalismo e Bilinguismo, e Seminário sobre Minorias, do 2.º bloco; Políticas e Estratégias para as Comunidades Portuguesas, Políticas e Estratégias para a Cooperação, Políticas e Estratégias para a Língua e Cultura Portuguesas e Políticas e Estratégias para a Integração Europeia.

¹¹⁰⁷ Geografia Humana de Portugal.

¹¹⁰⁸ Introdução à Museologia, Pré-História de Portugal e História de Portugal Contemporâneo (Economia e Sociedade).

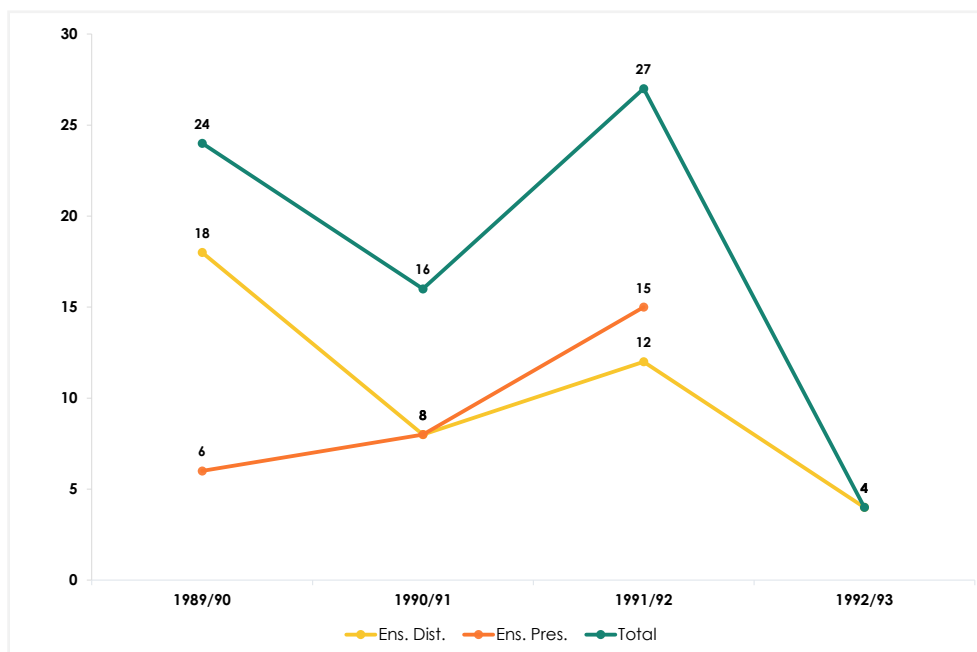


FIGURA 6.16 – Evolução do número de unidades didáticas produzidas por ano pela Universidade Aberta (de 1989/90 a 1992/93)

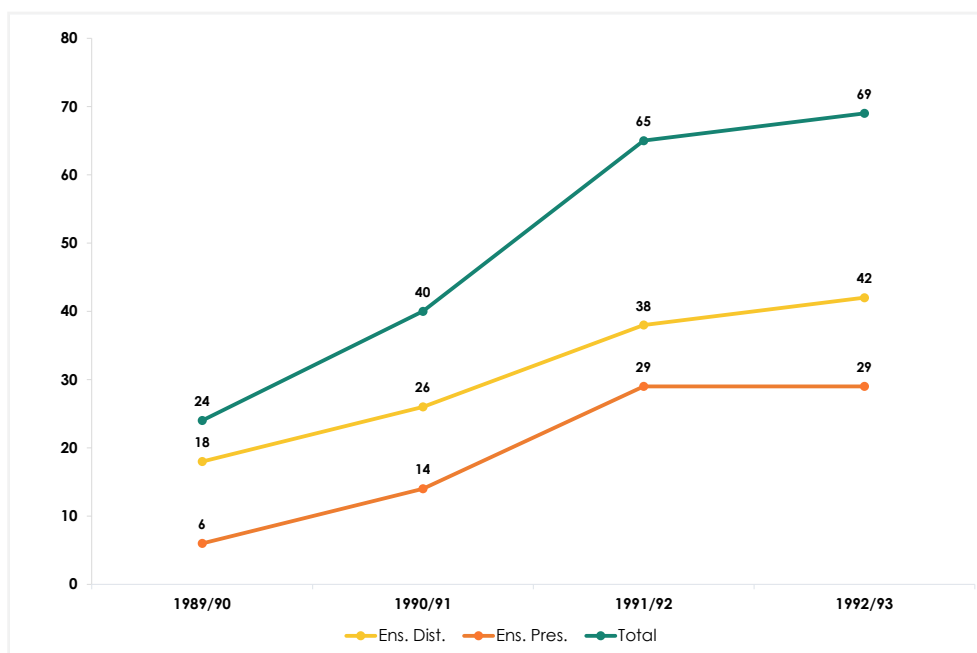


FIGURA 6.17 – Evolução do número de unidades didáticas disponíveis por ano pela Universidade Aberta (de 1989/90 a 1992/93)

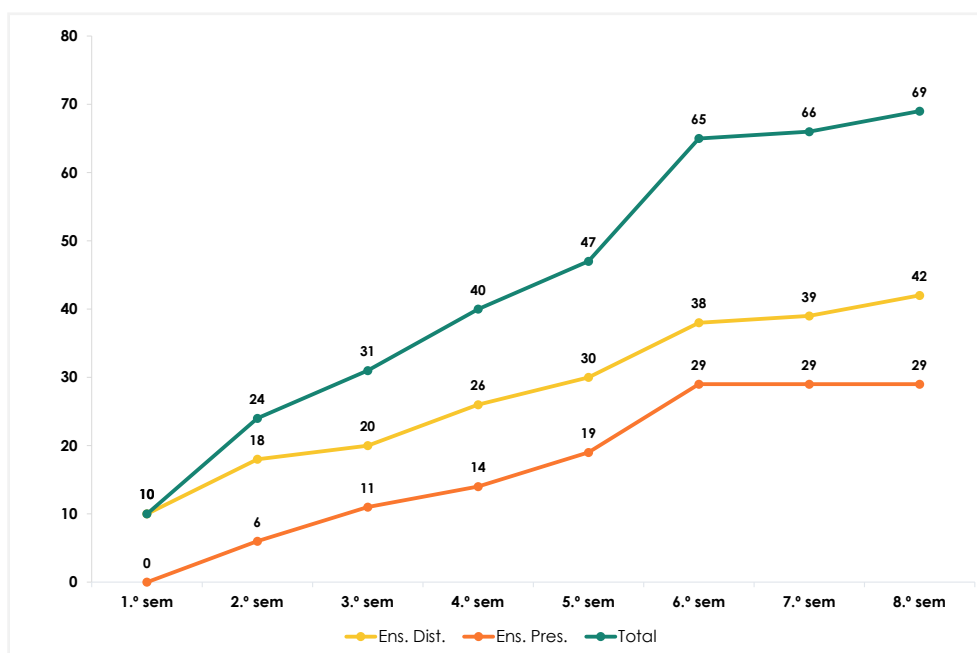


FIGURA 6.18 – Evolução do número de unidades didáticas disponíveis por semestre pela Universidade Aberta (de 1989/90 a 1992/93)

Após um arranque inicial com grande intensidade produtiva, observa-se uma clara baixa de produção no segundo ano, uma retoma no terceiro e uma nova baixa no quarto, correspondendo a uma curva de produção real algo semelhante à já observada, para a procura, no ponto anterior.

Nos **cursos em regime de ensino a distância**, a curva chama a atenção para a brusca **quebra registada no ano de 1992/93** que, em virtude dos acontecimentos atrás referidos, pode considerar-se um período particularmente crítico da história da instituição. No ano de 1989/90 começaram a ser leccionadas 18 disciplinas, 10 no primeiro e 8 no segundo semestre, produção nunca mais atingida posteriormente. No ano de 1990/91, iniciaram-se mais oito, no ano seguinte mais doze e, no último período, apenas quatro.

Nos **mestrados**, como é óbvio, a curva é diferente, correspondendo à efectiva leccionação dos mesmos. Assim, após a criação das primeiras seis cadeiras correspondentes ao primeiro bloco do MCEM ocorrida no segundo semestre de 1989/90, o número de disciplinas foi naturalmente aumentando, de acordo com a abertura dos vários blocos lectivos. A partir do início de 1992/93, uma vez que não havia sido criado um novo mestrado, o seu número fixou-se em 29 unidades didáticas.

Um dado interessante que a figura 6.18 regista, é o do **ritmo cíclico da produção de disciplinas de ensino a distância**, registando-se em todos os anos um refreamento

no primeiro semestre.

Considerando os planos de estudos das novas licenciaturas e as disciplinas aprovadas em Conselho Científico até 30 de Setembro de 1993, tudo leva a crer que no ano de 1993/94 se observe um relançamento da *produção* de disciplinas que deverão estar prontas para leccionação de acordo com os prazos que se seguem:

- durante o ano de 1993/94: 2 disciplinas anuais¹¹⁰⁹;
- para 1994/95: 20 disciplinas anuais¹¹¹⁰, 2 semestrais¹¹¹¹ e 5 disciplinas singulares¹¹¹²;
- Para 1995/96: 6 disciplinas anuais¹¹¹³ e 1 semestral¹¹¹⁴;

Como se observa pelos seus títulos, as **36 disciplinas previstas até Outubro de 1995**, destinam-se a completar o elenco curricular dos cursos iniciados em 1993/94 e a enriquecer o leque de disciplinas singulares do RDS e RIL. À medida em que o plano estratégico for executado, o leque temático ir-se-á diversificando para as áreas da Gestão, Informática, Saúde e Ciências Sociais (Vide infra, ponto 7.7).

Material escrito de apoio à aprendizagem

O **material escrito**, típico de uma unidade didáctica, é constituído pelas seguintes componentes:

- **um manual**, escrito por um ou vários autores, adaptado para estudo em regime de auto-aprendizagem¹¹¹⁵;
- **uma antologia** (em certas disciplinas), com textos complementares de difícil acesso a estudantes que vivam em zonas periféricas;
- um conjunto de **testes formativos** (três para as disciplinas anuais e dois para as semestrais) de **resposta obrigatória** para os cursos com creditação. Sem esta

¹¹⁰⁹ História de Portugal Contemporâneo (Institucional e Político) e História de Portugal Medieval (Institucional e Político). Os prazos que se seguem foram fixados em diversas sessões do Conselho Científico. Cfr. Carmo, H. (1993) *Peças do Processo de Arranque do Ano Lectivo de 1993/94* (2.ª versão), Coord. ensino, (Polic.), Universidade Aberta, Lisboa.

¹¹¹⁰ Geografia de Portugal (Território e Recursos), História das Civilizações Pré-Clássicas, História da Idade Média, História de Portugal Moderno (Institucional e Político), História de Portugal Moderno (Economia e Sociedade), História das Civilizações Clássicas, História da Idade Moderna, História da Idade Contemporânea, História Social da Literatura Portuguesa, Introdução aos Estudos Linguísticos, Introdução aos Estudos Literários, Latim I, Latim II (Língua e Cultura), Literaturas Africanas de expressão Portuguesa, Literatura Brasileira, Introdução à Sociologia, Sócio-Linguística, Sociologia das Migrações, Sociedade e Cultura Norte-Americanas e Inglês III.

¹¹¹¹ História de Arte Portuguesa Medieval e História de Arte Portuguesa Contemporânea.

¹¹¹² Introdução à Ecologia, Introdução à Bioquímica, Administração Escolar (Anual), Introdução à Informática e Biotecnologia: Controlo Biológico de Pragas (Trimestral).

¹¹¹³ Inglês IV, Literatura Inglesa I, Literatura Inglesa II, Literatura Inglesa III, Literatura Norte- Americana e Sociedade e Cultura Inglesa.

¹¹¹⁴ Sociedade e Cultura Portuguesa III (Temática).

¹¹¹⁵ Sobre as características dos manuais de ensino a distância vide supra cap. 2.

componente o estudante não pode candidatar-se a exame final¹¹¹⁶;

- um conjunto de **relatórios de correcção** dos testes, produzidos pelos assistentes responsáveis¹¹¹⁷.

Nas **unidades de aprendizagem em regime presencial**, nomeadamente nos mestrados, procurou-se facultar ao estudante logo quando se inscreve, a informação básica sobre os mestrados existentes sob a forma de uma espécie de **guia do mestrando**¹¹¹⁸. Desse guia faz parte a seguinte informação:

- dados pessoais do mestrando (a ser preenchido pelo próprio);
- telefones considerados úteis¹¹¹⁹;
- feriados;
- nomes, formações de base e telefones dos mestrandos (a ser preenchido pelo mestrando);
- reflexões prévias do Reitor e das duas directoras de Mestrado destinadas a enquadrarem a filosofia de cada um destes cursos;
- informações sobre as respectivas finalidades, estrutura e funcionamento;
- lista e curricula dos docentes;
- conteúdos programáticos e bibliografias de apoio para todas as unidades didácticas (disciplinas e seminários);
- regulamento dos mestrados.

Para que possa fazer-se uma ideia do material escrito produzido (tanto para os programas formais como para os não formais) nos cinco primeiros anos de vida da Universidade Aberta, observe-se o quadro 6.11:

¹¹¹⁶ Não depende da resposta correcta aos testes o acesso a exame final, mas apenas da prova, constituída pela resposta aos testes, de que o estudante manteve o seu ritmo de trabalho. Os testes são enviados no início do ano com o restante material, com a indicação dos prazos em que o estudante os deve devolver resolvidos.

¹¹¹⁷ Quando recebe todos os testes formativos, o assistente responsável pela cadeira corrige uma amostra representativa e elabora um relatório de “feed-back” que envia a todos os inscritos na cadeira. Desse relatório, figuram as *respostas esperadas*, a *análise de erros típicos* e um *conjunto de recomendações e informações* consideradas úteis para uma melhor preparação para o exame final.

¹¹¹⁸ Rocha-Trindade, M.^a Beatriz e Marques, M.^a Emília, coord. (1993), *Mestrados*, Universidade Aberta, Lisboa, 181 pp.

¹¹¹⁹ Vários mestrandos não são de Lisboa.

QUADRO 6.11 – Indicadores sobre o material escrito produzido entre Dezembro de 1989 e Setembro de 1993

INDICADORES	QUANTIDADE
N.º de manuais e antologias	56
N.º de páginas produzidas (originais)	17 151
N.º de livros editados (tiragem)	141 679 ¹¹²⁰
Tempo médio de produção de um manual	11 meses
Tempo médio de produção de um manuscrito	8 meses ¹¹²¹
Tempo médio de composição de um manual	2 meses ¹¹²²
Tempo médio de impressão de um manual	1 mês ¹¹²³
N.º de testes formativos produzidos (originais)	417 ¹¹²⁴
N.º de exames produzidos (originais)	332 ¹¹²⁵
N.º de testes e exames editados	306 459 ¹¹²⁶

Fonte: Coord. Ensino

Materiais audiovisuais

Complementando o material escrito, cada disciplina dispõe de um conjunto de módulos em suporte vídeo e áudio difundidos em antena aberta e em cassete, destinados a sublinhar e problematizar certos conteúdos considerados de maior complexidade.

O seu número varia bastante de acordo com a estratégia pedagógica definida para cada disciplina, como o quadro 6.13 revela. Com efeito, sendo a média por disciplina de 9 videogramas e 5 audiogramas, observa-se uma dispersão assinalável que varia entre os 0 e os 19 videogramas e os 0 e os 17 audiogramas. No entanto,

¹¹²⁰ Fonte: Secção de Edições. Desse número, até Dezembro de 1993 foi vendida 52% do total da tiragem, oferecida 6.5% e inutilizada 0.3%. Cerca de 12% das obras esgotaram a 1.ª edição, 20% venderam 4/5 ou mais da tiragem.

¹¹²¹ Tempo gasto pelo autor a produzir o manual.

¹¹²² A composição é normalmente feita na própria Universidade, se bem que já se tenha feito no exterior. A experiência tem demonstrado que em regra se poupa tempo se esta tarefa for interna, uma vez que os serviços já estão treinados nos pormenores de formatação. Todavia, o equipamento de composição carece de actualização sobretudo no que respeita à sua compatibilização com o software utilizado pelos autores.

¹¹²³ A impressão é quase sempre feita no exterior em tipografias contratadas para o efeito.

¹¹²⁴ O número de testes formativos produzidos foi calculado do seguinte modo: 1.º calculou-se o n.º de anos de vigência de cada disciplina e multiplicou-se por 3 ou por 2 consoante fosse anual ou semestral, 2.º adicionaram-se os testes de todas as disciplinas.

¹¹²⁵ O número de exames produzidos foi calculado do seguinte modo: 1.º calculou-se o n.º de anos de vigência de cada disciplina e multiplicou-se por dois exames anuais, 2.º adicionaram-se os exames de todas as disciplinas. O resultado tem um pequeno erro por defeito em virtude de não contar com alguns (poucos) exames extraordinários realizados em certas disciplinas.

¹¹²⁶ Resultado do produto do n.º de inscrições por 4.5, correspondente ao n.º médio de testes e exames por inscrição.

pode dizer-se que **quase 3/5 das disciplinas (58%) incluem entre 6 e 10 videogramas e que mais de 1/3 têm o mesmo número de audiogramas.**

QUADRO 6.12 – Indicadores sobre o material audiovisual produzido entre 1989 e 1993

INDICADORES	QUANTIDADE
N.º de videogramas produzido	327
N.º de videogramas produzido (média por disc.)	9
N.º de disciplinas sem videogramas	1
N.º de disciplinas com 1 a 5 videogramas	5
N.º de disciplinas com 6 a 10 videogramas	22
N.º de disciplinas com 11 a 15 videogramas	7
N.º de disciplinas com 16 ou mais videogramas	3
N.º de audiogramas produzido	201
N.º de audiogramas produzido (média por disc.)	5
N.º de disciplinas sem audiogramas	12
N.º de disciplinas com 1 a 5 audiogramas	8
N.º de disciplinas com 6 a 10 audiogramas	13
N.º de disciplinas com 11 a 15 audiogramas	3
N.º de disciplinas com 16 ou mais audiogramas	2

Fonte: Carmo, H. (1993), *Peças do Processo de Arranque do Ano Lectivo de 1993/94* (2.ª versão), Coord. Ensino (polic.), pag.10

Emissões radiofónicas e televisivas

Todos os materiais audiovisuais que integram as disciplinas são concebidos para uma posterior difusão em antena aberta e em cassette.

QUADRO 6.13 – Indicadores sobre as emissões em antena aberta entre 1989 e 1994

INDICADORES	QUANTIDADE
Televisão (n.º de minutos semanais)	
– De Fevereiro de 1989 a Setembro de 1993	160
– De Outubro de 1993 até Setembro de 1994	180
Rádio (n.º de minutos semanais)	100

Fonte: Coord. Ensino

Contrariamente à estratégia da UNED, já descrita, a Universidade Aberta investiu sobretudo nas **emissões televisivas** por considerar que estas, apesar de muito mais caras que as radiofónicas, têm um impacto superior, quer sobre a população discente, quer sobre o público em geral. Os programas, que inicialmente foram difundidos pelo 2.º canal (TV2) às terças e quintas feiras no final da emissão (40

minutos em cada) e aos sábados no início da emissão (80 minutos) passaram, a partir de Outubro de 1990, a concentrar-se no horário de sábado, o que trouxe evidentes vantagens para os estudantes (vide supra). Após Outubro de 1993, conforme se observa no quadro 6.13, o número de minutos semanais foi aumentado pela inclusão de mais um módulo por emissão.

As emissões radiofónicas têm mantido o mesmo figurino desde o início das actividades: todos os dias úteis da semana, das 22 às 22h20, são emitidos os programas na Rádio Renascença.

Para além dos módulos de cada disciplina, as emissões televisivas e radiofónicas integram espaços de continuidade para difusão de informações e notícias consideradas de utilidade para os estudantes. Fora do tempo lectivo (entre 1 de Julho e 30 de Setembro), o tempo de antena é reservado para a difusão de programas de interesse cultural alargado, para a apresentação de novas disciplinas e para a transmissão de informações.

Outros materiais produzidos

Para além de fins estritamente lectivos, a Universidade Aberta produz materiais em suporte áudio, vídeo, scripto (textos e dispositivos), informo e multimedia que dão apoio a outras actividades, nomeadamente em domínios do **ensino presencial, formação profissional e difusão cultural**. Da leitura do Catálogo de Edições¹¹²⁷ podemos agrupá-los de acordo com os seguintes temas:

- Artes: Arquitectura e Urbanismo, Escultura, Música, Pintura.
- Artes decorativas: Azulejaria, Bordados, Cerâmica, Ourivesaria, Tapeçaria.
- Ciências físico-naturais: Biologia, Energia, Física, Matemática, Química.
- Ciências sociais e humanas: Antropologia, Comunicação Social, Economia, Filosofia, Geografia, História, Sociologia.
- Comunicação visual.
- Cultura portuguesa: Emigração, Festas e Romarias.
- Apoio ao ensino.
- Legislação.
- Línguas e literaturas.
- Saúde e segurança.
- Tecnologias e indústrias.
- Cursos formais.

¹¹²⁷ Universidade Aberta (1989), *Catálogo*, Universidade Aberta, Lisboa.

Todo este material se destina a **venda** ao público e a **consulta** na mediateca da Universidade, que possui um **Clube** (o MediaClube) onde as escolas que se inscreverem como sócias podem requisitar todo o material em regime de **empréstimo**.

As edições escritas, agrupam-se em **seis colecções**, de acordo com a temática editada:

- **Legislação**, que integra 17 volumes intitulados *Legislação do Ensino Superior*, que constituem uma compilação de todos os diplomas publicados sobre este nível de ensino desde 1978¹¹²⁸, actualmente completada por uma disquete contendo uma base de dados, anualmente actualizada, de toda a legislação publicada bem como índices, remissões e legislação revogada.
- **Temas de Cultura Portuguesa**, com 13 volumes.
- **Temas Educacionais**, com 5 volumes.
- **Temas Pré-Universitários**, com 57 volumes, integrando antologias de textos de todas as disciplinas que fizeram parte do Ano Propedêutico.
- **Textos de Base**, com 57 volumes que, como o nome indica, servem de principal suporte a grande parte das disciplinas leccionadas nos cursos formais e não formais.

Do que acaba de ser enunciado, pode concluir-se que **a Universidade Aberta se assume não só como uma instituição de ensino e investigação universitária, mas também como uma editora de produtos multimedia diversificados**.

Já em 1991, num breve estudo sobre esta função¹¹²⁹, havia-se observado que 72% dos manuais da Universidade Aberta haviam sido, até essa data, vendidos em número superior ao da população inscrita nas respectivas disciplinas e que, 44% desses manuais, haviam sido vendidos ao exterior (universidades, escolas, outras instituições e particulares).

Informações mais recentes confirmam esta tendência, revelando que várias instituições de ensino superior recomendam os manuais da Universidade Aberta e utilizam os seus materiais audiovisuais em contexto presencial.

¹¹²⁸ O quantitativo de volumes publicados erra por defeito em virtude do atraso da publicação da nova edição do catálogo. Serve-nos apenas como indicativo da abundante produção editorial da Universidade Aberta.

¹¹²⁹ Carmo, H. (1991), *A Universidade Aberta como editora de produtos de formação*, Comunicação ao painel intitulado Editoras: Que estratégias?, no Encontro sobre (In)formação Profissional: Situação Actual e Perspectivas, IEFPP, (Polic.), Lisboa.

4.3. SERVIÇOS DE APOIO À APRENDIZAGEM

Para além dos cursos ministrados e dos materiais pedagógicos produzidos a Universidade Aberta presta serviços de apoio à aprendizagem dos estudantes inscritos que assentam em suporte postal, telefónico e presencial.

Sistema de apoio postal

Programas desta dimensão e com tais características, necessitam de uma cuidadosa organização dos circuitos de comunicação entre o sistema ensinante e o sistema aprendente.

Um dos meios de comunicação, inicialmente privilegiado, foi o **correio**, que aparentava **três vantagens**: ser relativamente **económico**, aproveitar uma **rede de distribuição já montada** e constituir um **medium comunicacional familiar** aos intervenientes.

Esta convicção inicial teve, no entanto, de ser **corrigida** devido a três ordens de razões:

- primeiramente porque, **apesar de em termos relativos poder considerar-se económico o sistema não o era, em números absolutos, dado o volume de documentação** emitida por via postal (da ordem das toneladas); percepção esta que conduziu a um esforço de racionalização das encomendas postais, no sentido de concentrar a documentação em menor número de operações de envio;
- por outro lado, a rede de distribuição existente revelou algumas **imperfeições no escoamento** da abundante e volumosa correspondência emitida. Tal facto, obrigou a Universidade Aberta a enviar todo o tráfego postal directamente para a estação central dos correios, ultrapassando as estações intermediárias; internamente, houve que montar uma rede de triagem de informação escrita, com circuitos de saída e de entrada bem definidos e com uma distribuição de responsabilidades de actuação (quem recebe que tipo de informação, quem responde, como responde e com que rapidez assegura a resposta). O objectivo que se pretendeu atingir foi o de conseguir um tempo de tráfego interno inferior a 24 horas, entre o serviço de interface postal e o receptor ou emissor¹¹³⁰;
- finalmente, a **hipótese de que o correio constituía um medium comunicacional familiar aos aprendentes não foi totalmente confirmada**, tendo-se registado frequentes erros (esquecimento de indicar o remetente, falta de clareza e rigor na identificação das questões sobre as quais era requerido apoio, etc.) o que

¹¹³⁰ A prática da organização tem vindo a aproximar o ritmo quotidiano com este objectivo.

dificultava¹¹³¹ ou mesmo impossibilitava a equipa de responder a algumas cartas recebidas.

Como foi atrás referido, durante o primeiro ano em que a Universidade Aberta desenvolveu actividades lectivas, os sindicatos de professores e o Ministério da Educação atravessaram um período de grande tensão, em virtude da conjuntura de reforma acima referida. Tal facto, fez com que a Universidade Aberta estivesse frequentemente sob o fogo cruzado das duas partes, o que fez dispendir longas energias em processos de negociação. **Esta situação reflectiu-se com grande vigor no aumento de tráfego postal recebido**, através de **documentos colectivos** (abaixo assinados, petições, reclamações e cartas anónimas) e **documentos individuais** (pedidos de informações, reclamações e correio escolar).

A partir do segundo ano de funcionamento (1990/91), o sistema postal normalizou-se a partir das seguintes medidas:

- **passou a usar-se preferencialmente o telefone** para responder a questões postas pelos formandos, ainda que estas fossem postas pelo correio;
- criou-se um **sistema de respostas-padrão** para perguntas-tipo;
- **padronizaram-se as “grandes emissões” de correspondência**, (envios de testes formativos e de relatórios, sobretudo), calendarizando-as com bastante antecedência;
- finalmente, a partir de Outubro de 1991, no início de cada ano lectivo, passou a fazer-se uma campanha de informação por meios escritos audio e video, sobre como comunicar eficazmente com a universidade.

Sistema de apoio telefónico

Tal como em relação ao sistema postal, desde o início das suas actividades a Universidade Aberta confrontou-se com consideráveis dificuldades ligadas ao tráfego telefónico. Com efeito, observou-se um excesso de procura relativamente aos meios disponíveis, em virtude de as suas instalações se encontrarem situadas numa zona antiga da cidade de Lisboa, com uma rede telefónica antiquada.

Tal facto, teve como efeito imediato que a Companhia dos Telefones não pudesse afectar as linhas que se consideravam indispensáveis, originando assim uma primeira situação de estrangulamento. Esta situação levou a adoptar diversas medidas, entre as quais se sublinham as seguintes:

¹¹³¹ Erros de formulação das questões obrigaram, com frequência, os assistentes e os funcionários dos serviços académicos a telefonar ao formando para perceber em que é que consistia a sua dúvida.

- **alargamento**, tanto quanto possível, **da disponibilidade da central telefónica interna**;
- **redução** ao mínimo **do número de telefones directos** da universidade, reservando-os para o pessoal que atende o sistema-aprendente;
- **montagem de atendedores automáticos** o que permitiu aos formandos pôr dúvidas e pedir informações durante a noite, a fim de obterem resposta no dia seguinte;
- **estabelecimento de regras gerais de comunicação telefónica**, com os objectivos de **identificar os interlocutores, equacionar precocemente o assunto da comunicação** a fim de poder ser encaminhado para o receptor adequado e de **distribuir o tráfego telefónico ligado ao atendimento** de aprendentes¹¹³² através de **horários de atendimento desconcentrados**;
- **treino do pessoal de atendimento** (dos serviços informativos, dos serviços académicos e das equipas de enquadramento lectivo), para que pusessem em prática as referidas regras;
- finalmente, como acima foi referido, foram tomadas diversas **iniciativas no sentido de se informar os aprendentes** (estudantes e formandos), **sobre como deveriam utilizar o telefone** de modo a dele extraírem melhores resultados¹¹³³.

Apoio tutorial

O principal serviço de apoio à aprendizagem é o **apoio tutorial que é desenvolvido a distância**, por parte da equipa docente sediada nas instalações centrais ou nas Delegações da Universidade Aberta **e em formato presencial**, por docentes afectos aos diversos Centros de Apoio (vide infra).

Como já se referiu, para essa tarefa cada assistente dispõe de 9 horas semanais. O tipo de serviço prestado é complexo, uma vez que não se circunscreve à simples resposta a questões sobre a matéria dos programas, estendendo-se ao modo de gerir o processo de aprendizagem. Engloba assim conteúdos funcionais que noutros sistemas se integram em dois diferentes papéis, o de tutor e o de orientador¹¹³⁴.

¹¹³² Para se ter uma dimensão do problema, só para os telefonemas de conteúdo pedagógico e considerando que cada um dos 35 assistentes tem 9 horas semanais afectas ao atendimento telefónico, houve que desdobrar as 315 horas de atendimento que daí resultavam pelos cinco dias úteis de cada semana.

¹¹³³ As regras de correcto uso do telefone e do correio são explicitadas, desde Outubro de 1991 numa carta enviada pelo Coordenador de Ensino a todos os alunos inscritos em cursos de ensino a distância da U.A. (cfr. Carmo, 1993, *op. cit.*, anexo 5) e frequentemente lembradas pelos assistentes no seu trabalho tutorial.

¹¹³⁴ Vide supra, cap. 2, nomeadamente no que diz respeito à UKOU (Reino Unido) e à OU (Holanda).

Apoio a deficientes e a outras minorias

Não existe nenhum programa de apoio específico destinado a deficientes ou a outras minorias como os existentes no Reino Unido (para os deficientes) ou em Espanha (para os reclusos). Isto não significa propriamente que a Universidade Aberta ignore as questões próprias das minorias, mas apenas que à medida que têm vindo a surgir problemas a resolver provenientes da condição minoritária, têm sido tomadas decisões que vão sedimentando respostas típicas. Exemplo disso, foram diversas adaptações de exames para deficientes, nomeadamente ambliopes¹¹³⁵, cegos¹¹³⁶, deficientes motores e portadores de deficiência múltipla¹¹³⁷. Procurou-se com as acções desenvolvidas, **proceder às necessárias adaptações a que os cidadãos deficientes tinham direito¹¹³⁸ em nome da igualdade de oportunidades, mantendo o nível de exigência geral das provas em nome dessa mesma igualdade.**

Também no que respeita a **estudantes a residir no estrangeiro**, houve a preocupação de flexibilizar certos prazos em virtude das inevitáveis demoras de correio, e de lhes propiciar a realização das suas provas nas Embaixadas e nos Consulados portugueses.

Apesar da abertura que se observa relativamente à resolução de problemas de estudantes de grupos minoritários, é de esperar que, se certos grupos começarem a ser representados, a Universidade Aberta tenha de criar programas de apoio específico, como fez a UNED, por exemplo, relativamente aos reclusos.

Bolsas e outros apoios

Não existe qualquer programa específico para bolsas de estudo ou propinas nos cursos de ensino a distância da Universidade Aberta, regendo-se esta pela lei geral. No que respeita a mestrados, a Universidade tem isentado do pagamento de propinas os estudantes que são seus funcionários, numa estratégia de qualificação de recursos humanos.

4.4. INVESTIGAÇÃO E DESENVOLVIMENTO

Como observámos no ponto 2, antes de se haverem concebido os primeiros

¹¹³⁵ Através da ampliação das provas.

¹¹³⁶ Para os cegos, o assistente lê-lhes as perguntas e anota as respostas (pontos de resposta múltipla) ou permitindo que o estudante dactilografe a sua resposta. Em diversos pontos com diagramas estes foram adaptados em relevo de modo a propiciar a máxima autonomia ao examinando.

¹¹³⁷ Como o caso de uma prova em que se permitiu a presença de um familiar, na presença do vigilante da prova, que descodificava o discurso verbal do estudante, que revelava grandes dificuldades de articulação da linguagem.

¹¹³⁸ Para além das adaptações do enunciado, do sistema de questionamento e de resposta, tem sido regra flexibilizar o tempo de resposta uma vez que as adaptações precedentes tornam o processo de exame mais moroso.

curso, o IPED desenvolveu diversas acções de Investigação e Desenvolvimento no domínio do ensino a distância. Esta estratégia não se alterou com a criação da Universidade Aberta, tendo-se mesmo vindo a desenvolver, uma vez que se considerou indispensável ao aperfeiçoamento do próprio sistema de ensino a distância.

Nesse âmbito, têm sido desenvolvidos projectos em três distintas vertentes¹¹³⁹:

- **Projectos enquadrados em Programas Comunitários**, como o DELTA¹¹⁴⁰, COMETT¹¹⁴¹ e II¹¹⁴², LÍNGUA¹¹⁴³ e ERASMUS¹¹⁴⁴;
- **Projectos inseridos noutras iniciativas europeias** como o EURODICAUTOM, ARCIPELAGO, TRANSCULTURA, Network of Interuniversity Cooperation Programmes in Education, Extensão do Dicionário de Ensino a Distância à Língua Portuguesa, Controle Estatístico de Qualidade e Modelação Estocástica¹¹⁴⁵, Leximetria Textual e Telecentros;
- **Outros projectos** de investigação¹¹⁴⁶ nomeadamente, Tecnologias Interactivas e tecnologia CDI (Consórcio CITI), Glossários: Televisão, Telecomunicações, Rádio (JNICT), Análise de Discursos Didácticos Mediatizados, Tecnologia e Pedagogia da Comunicação Video, Discursos de Comunicação Educacional, Espaços de Herança Cultural Portuguesa¹¹⁴⁷, O movimento Regionalista Português, Educação Intercultural, Sociologia das Migrações, Ensino a Distância e Formação Profissional, Metacognição e Ensino a Distância, Linguagens e Pensamento, Modelos de Organização de Ensino a Distância (CCE), Desenvolvimento Curricular, Modelos e Estratégias de Ensino, Técnicas de Avaliação, Desenvolvimento de Testes de Conhecimento, Literatura Portuguesa Moderna e Contemporânea, Didáctica do Português, da Filosofia, das Línguas Estrangeiras (JNICT), Sociedade e Cultura

¹¹³⁹ Seguimos aqui a tipologia do Plano Estratégico, *op. cit.*, pag. 27.

¹¹⁴⁰ Projectos PRO-DELTA, ESSENTIAL, OLE e JANUS.

¹¹⁴¹ Projectos INTEL I e II.

¹¹⁴² Projectos ATLANTICA, COSTEL E ARC.

¹¹⁴³ ERCI, CECO A E DIXIT.

¹¹⁴⁴ A linha de investigação sobre migrações e relações interculturais, recentemente reorganizada sob a designação de Centro de Estudos das Migrações e das Relações Interculturais (CEMRI), tem mantido uma abundante colaboração com outras 31 instituições (12 portuguesas, 18 de outros países europeus e 1 argentina) com vista ao desenvolvimento de uma rede de interacção académica e científica nestes domínios. Ao abrigo do programa ERASMUS, tal cooperação concretizou-se em troca de professores e estudantes com as universidades de Florença, Glasgow e Louvain-la-Neuve, no âmbito de Programas Interuniversitários de Cooperação (PICs) e em cursos das seguintes áreas científicas: Sociologia das Migrações (Louvain-la-Neuve, 1992), Educação Comparada (Glasgow, 1992/93) e Educação Intercultural (dois em Florença, 1993). No âmbito das actividades da Associação Internacional de Sociologia, em 1992, a U.A. organizou o *Intercongress Migration Trends in the 90's: Old Themes, New Issues*.

¹¹⁴⁵ Acções Integradas Luso-Alemãs.

¹¹⁴⁶ De âmbito nacional.

¹¹⁴⁷ Projectos Festas, Brasileiros de Nome, Portugueses de Sangue, e Migrações, Minorias Étnicas, Afirmacões Culturais.

Portuguesas, Portugal Medieval (Economia e Sociedade) e Problemas de Planeamento da Educação e Formação de Professores nos PALOPs.

Como se verifica pela temática dos projectos, estes agrupam-se em torno dos grandes eixos de trabalho legalmente atribuídos à Universidade Aberta, nomeadamente o ensino a distância (Produção de Protótipos, Comunicação Educacional e Teoria da Recepção), a Língua e a Cultura Portuguesas para além de áreas científicas das disciplinas leccionadas.

5. ORGANIZAÇÃO E FUNCIONAMENTO

5.1. ESTRUTURA ORGÂNICA

A organização e funcionamento da Universidade Aberta estão genericamente explicitadas no Decreto Lei 444/88 de 2 de Dezembro. De acordo com o seu art.º 3.º, a estrutura orgânica da Universidade Aberta integra **quatro órgãos, três serviços de apoio técnico e administrativo e dois institutos**, cada um dos quais com duas unidades operacionais (Fig. 6.19).

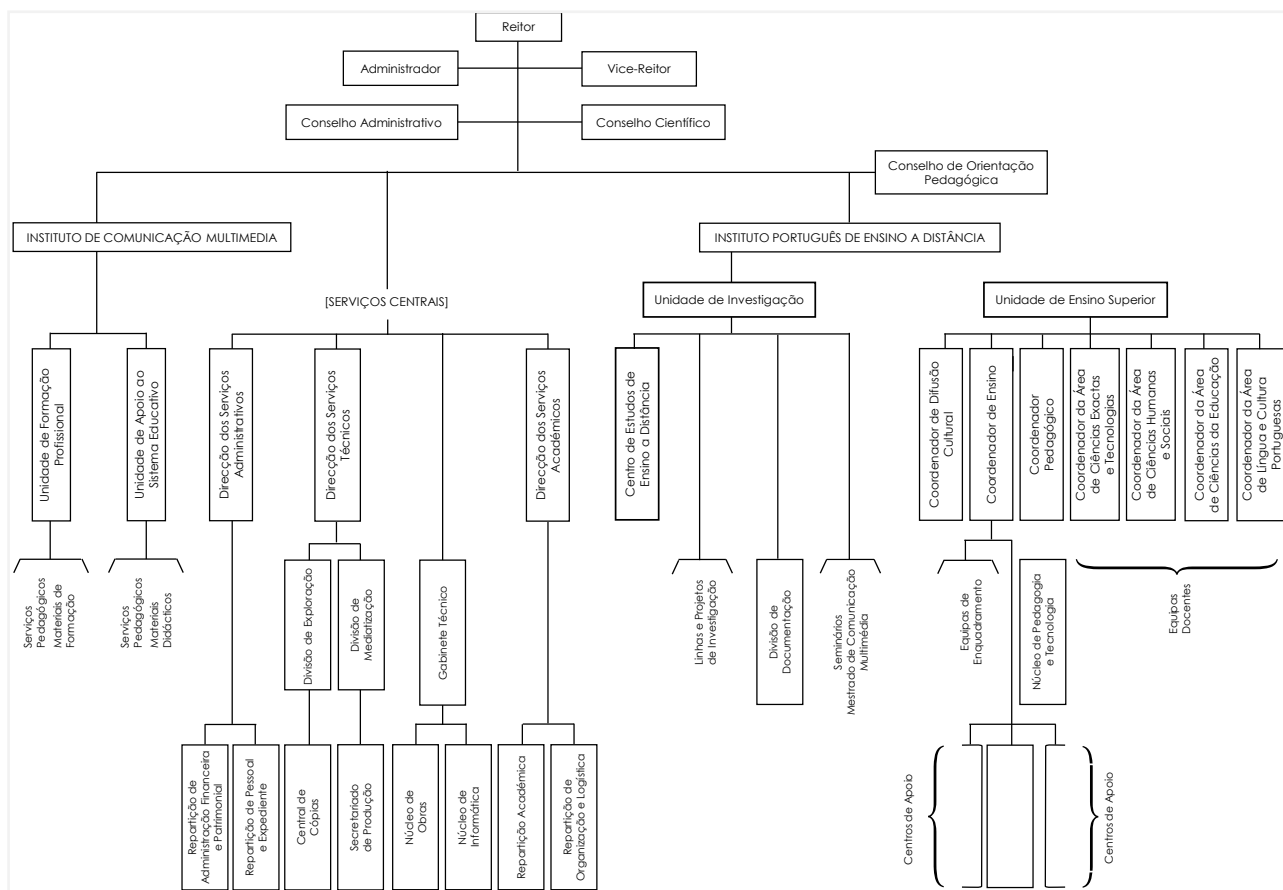
Órgãos de governo da Universidade

Os quatro órgãos previstos no art.º 3.º são **o Reitor, o Conselho Científico, o Conselho de Orientação Pedagógica e o Conselho Administrativo**.

De acordo com o art.º 4.º, **o Reitor é nomeado** por despacho conjunto do Primeiro Ministro e do Ministro da Educação e coadjuvado nas suas funções por um Vice-Reitor e por um Administrador com funções semelhantes às dos seus pares das outras universidades.

Esta forma de provimento do Reitor está em desacordo com a lei da Autonomia Universitária, nomeadamente no que respeita ao princípio da democraticidade da gestão das universidades, pelo que **os novos Estatutos**, em fase de aprovação pelo Governo, **já contemplam a regra da sua eleição pela Assembleia da Universidade**, órgão máximo da instituição, constituído por representantes de todos os seus corpos. Para o coadjuvar pode escolher dois Vice-Reitores e três Pró-Reitores¹¹⁴⁸.

¹¹⁴⁸ À data de conclusão do texto da dissertação (15 de Fevereiro de 1994) a nova estrutura prevista pelos Estatutos não dispunha ainda de um organograma aprovado. No sentido de facilitar a sua visibilidade e com as reservas inerentes a uma primeira tentativa, construíram-se as figuras 6.20, 6.21, 6.22 e 6.23 que pretendem ser esboços do novo organograma da U.A. como um todo e dos seus três Institutos.



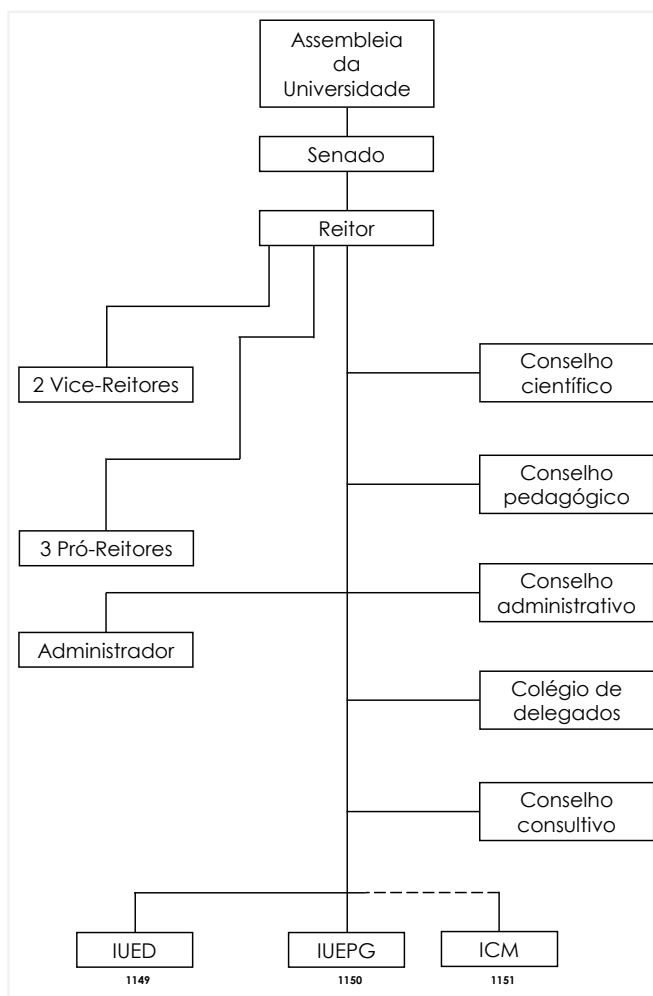
Fonte: *Plano estratégico, op. cit., pag. 46*

FIGURA 6.19 – Organograma da Universidade Aberta, de acordo com o 444/88

A composição da Assembleia da Universidade mostra um equilíbrio bastante maior do que havíamos observado para a UNED: assim, num total de 66 pessoas, 34 pertencem ao corpo docente (51.5%), 23 ao corpo discente (34.8%) e 9 ao corpo de pessoal não docente (13.6%). Como referimos no capítulo terceiro (vide supra cap 3, ponto 5), ali o corpo docente possui uma representação de 2/3, os estudantes de 1/4 e os funcionários de apenas 8.5%.

O actual **Conselho Científico** tem **funções extremamente amplas**, transcendendo em muito as que habitualmente estes órgãos desempenham noutras universidades e assemelhando-se bastante às de um Senado. Duas principais razões contribuíram para esta situação: em primeiro lugar, a **inexistência de um Senado** nos órgãos previstos pelo DL 444/88; em segundo lugar, o **não funcionamento de facto do Conselho de Orientação Pedagógica**.

O **Conselho Administrativo** apresenta, quer no quadro do DL 444/88 (art.º 8.º), quer no dos Estatutos (art.ºs 43.º e 44.º), funções semelhantes às dos órgãos homólogos das outras universidades.



Fonte: Estatutos

FIGURA 6.20 – Organograma da Universidade Aberta, de acordo com os Estatutos

Finalmente quanto ao **Senado Universitário**, vale a pena referir o diferente peso que os diversos corpos têm na sua composição, em referência à Assembleia da Universidade. Assim, o corpo docente e os funcionários têm um peso ligeiramente superior, enquanto que os estudantes aparecem representados com um peso sensivelmente menor. Esta composição deve-se, por um lado, à **dispersão dos estudantes**, por outro, à **necessidade de dar maior peso ao pessoal não docente** nas grandes decisões da Universidade¹¹⁵².

Para além dos órgãos de Governo, os Estatutos prevêem dois órgãos de coordenação, o **Conselho Científico** e o **Conselho Pedagógico**, com funções semelhantes às dos órgãos homólogos das escolas (Faculdades ou Institutos) integrados noutras Universidades. Atendendo à especificidade da estratégia de ensino

¹¹⁴⁹ Vide a figura 6.21.

¹¹⁵⁰ Vide a figura 6.22.

¹¹⁵¹ Vide a figura 6.23.

¹¹⁵² O pessoal não docente tem, assim, uma representação de 20.9% (9/43) no total de representantes do pessoal na Assembleia da Universidade e uma representação de 23.1% (6/26) no Senado.

praticada que exige maior centralização da gestão que noutras universidades, apenas está previsto um órgão de coordenação científica e um pedagógico para toda a Universidade.

Serviços de apoio técnico e administrativo

Existe uma clara diferença entre a estrutura definida pelo DL 444/88 e a que os novos Estatutos preconizam, no que respeita aos serviços de apoio técnico e administrativo.

A categoria referida no organigrama como *serviços centrais*, (art.ºs 9.º a 14.º do **DL 444/88**) integra três Direcções de Serviços:

- a **Direcção de Serviços Administrativos** que, como o nome indica, tem competências no âmbito da administração financeira, do património, do pessoal e do expediente, com duas repartições e quatro secções;
- a **Direcção dos Serviços Académicos**, com funções equivalentes às unidades orgânicas homólogas das outras universidades acrescidas da responsabilidade de toda a logística de ensino a distância, integra duas repartições e cinco secções;
- a **Direcção de Serviços Técnicos**, inicialmente destinada a produzir materiais mediatizados e a apoiar os projectos de instalação de sistemas necessários às actividades da Universidade Aberta (art.º 11.º), englobando três divisões, de facto apenas tem exercido a sua primeira função, uma vez que o Gabinete Técnico foi autonomizado, dependendo directamente do Administrador.

Nos **Estatutos**, a Direcção de Serviços Técnicos deixa de pertencer aos serviços centrais¹¹⁵³ passando a fazer parte do Instituto de Comunicação Multimedia (vide *infra*).

Em contrapartida, aos Serviços Administrativos e Académicos acrescentam-se, um Centro de Informática e um Gabinete Técnico, cada um coordenado por um Chefe de Divisão, e uma Direcção de Serviços Culturais com uma Divisão de Edições, uma Divisão de Relações Exteriores e um Sector de Relações Públicas¹¹⁵⁴, sucedendo-se estes aos actuais Núcleo de Difusão Cultural e Núcleo de Relações Internacionais.

¹¹⁵³ A designação de *serviços centrais* não é, quanto a nós rigorosa, devendo talvez ser mais correcto chamar-lhes *serviços comuns*, uma vez que há outras unidades orgânicas centrais.

¹¹⁵⁴ Não deixa de ser significativo que a *função Relações Públicas* não seja desempenhada por uma unidade orgânica com estatuto de Divisão. Parece-nos que esta função, a nosso ver indispensável numa organização como a U.A., tem sido pouco valorizada, sendo um dos pontos frágeis da sua estrutura, correspondendo a uma fragilidade estratégica neste campo. O mesmo comentário deve ser feito no que respeita à *gestão de pessoal*: uma organização com estas características deveria, a nosso ver, ter uma divisão de gestão de recursos humanos, que funcionasse como staff da Reitoria e da Administração, para todos os assuntos respeitantes à política de pessoal.

São igualmente previstos três Serviços de apoio à Reitoria: uma Assessoria de Planeamento e Gestão, uma Assessoria Jurídica e um Gabinete do Reitor.

Institutos

As unidades orgânicas operacionais estão, na actual macroestrutura, agrupadas em dois institutos: **o Instituto Português de Ensino a Distância (IPED) e o Instituto de Comunicação Multimedia (ICM).**

Instituto Português de Ensino a Distância

O IPED, subdivide-se em duas Unidades - de Ensino e de Investigação - dirigidas por Directores de Unidade.

A **Unidade de Ensino**, integra quatro áreas disciplinares¹¹⁵⁵, uma Coordenação de Ensino e uma Coordenação Pedagógica cada uma com um coordenador.

As tarefas que integram a fase de concepção, planeamento e produção de materiais, são dirigidas pelo **Coordenador da Área** científica a que esses materiais se referem, a quem compete negociar os contratos com os autores de acordo com as especificações científicas e pedagógicas definidas em Conselho Científico, bem como acompanhar a elaboração dos materiais, orientando os autores e as equipas de mediatização da Universidade, de modo a garantir a sua adequação científica e eficácia pedagógica.

A fase de aprendizagem propriamente dita, é orientada pelo **Coordenador de Ensino**, que supervisiona o sistema de apoio aos estudantes. Este, integra três subsistemas:

- **equipa de enquadramento lectivo central**, constituída por 35 assistentes¹¹⁵⁶ que apoiam a aprendizagem por via telefónica e postal;
- **rede primária de Centros de Apoio**, constituída por cerca de 20 Centros de Apoio devidamente equipados, localizados em instituições de Ensino Superior em quase todos os distritos do território nacional, com as quais a Universidade Aberta estabeleceu acordos de cooperação; e,
- **rede secundária de Centros de Apoio**, ainda não constituída, que virá a ser implantada, quando se verificar necessário, em instituições mais próximas dos grupos-alvo; tais Centros, serão equipados da mesma forma que os da rede primária não dispendo, todavia, de professores orientadores.

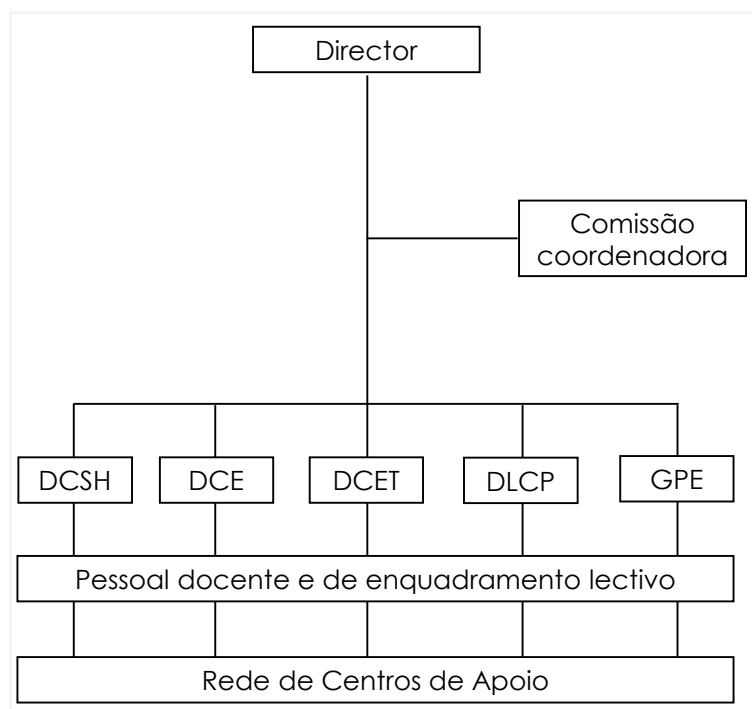
¹¹⁵⁵ O subsistema de ensino está organizado em Coordenações de áreas científicas e não em Faculdades. A intenção inicial desta forma organizacional era combater os compartimentos estanques que por vezes se encontram nessas estruturas, permitindo uma maior flexibilidade na gestão dos recursos científicos e pedagógicos. Nos Estatutos, as coordenações de Área são substituídas por Departamentos, que parecem garantir a flexibilidade necessária sem necessidade de se criar uma estrutura excêntrica.

¹¹⁵⁶ Este número está actualizado a Setembro de 1993.

O processo de avaliação, é gerido pelo **Coordenador Pedagógico**. Se no ensino presencial o processo de avaliação é indispensável para o aperfeiçoamento do sistema de ensino-aprendizagem, quer no que respeita à análise da sua eficácia quer da sua eficiência, no ensino a distância, cabe-lhe um papel-chave, dadas as dificuldades específicas deste modelo de ensino relacionadas com a inexistência de “feed-backs” presenciais. Deste modo, cabe à coordenação dirigir todas as operações de avaliação, que podem ser sumariadas nas seguintes tarefas:

- **Consultadoria de autores** em matéria de métodos e técnicas de avaliação;
- **Orientação e formação** da equipa de enquadramento lectivo, nesta matéria;
- **Acompanhamento e orientação técnica** da elaboração dos testes formativos e dos respectivos relatórios de correcção, bem como dos testes de exame final;
- **Elaboração de sondagens** sistemáticas à opinião dos formandos sobre os materiais de ensino (Scripto, Audio e Video), e acerca dos testes aplicados e dos serviços prestados pela equipa de enquadramento lectivo.

A **Unidade de Investigação**, constituída por Centros¹¹⁵⁷, Projectos¹¹⁵⁸ e linhas de investigação¹¹⁵⁹, integra também uma Divisão de Documentação.



Fonte: Estatutos

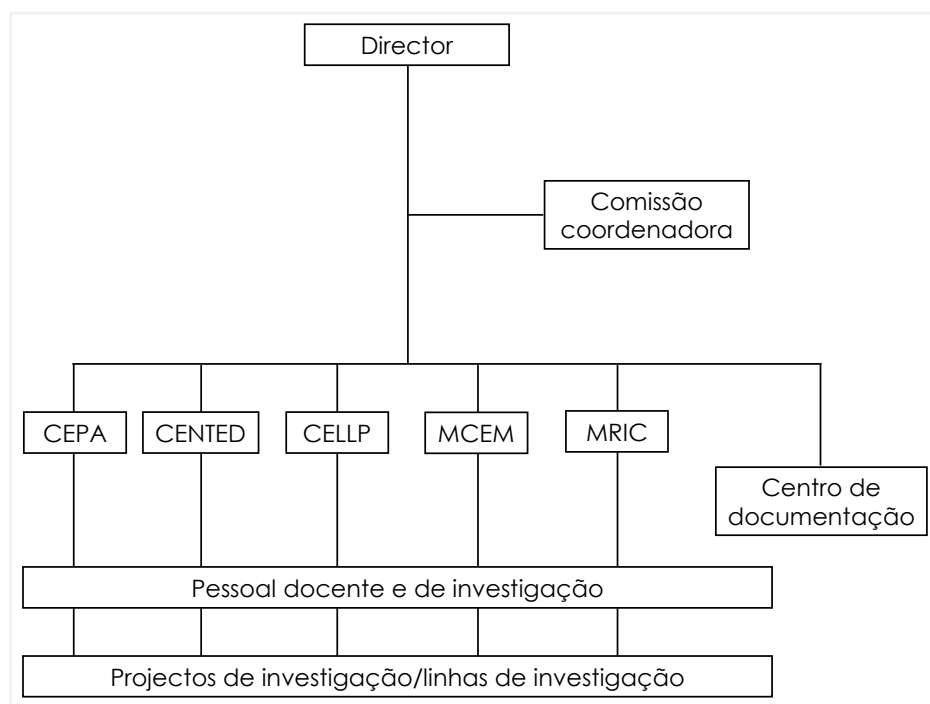
FIGURA 6.21 – Organograma do Instituto de Ensino a Distância, de acordo com os Estatutos

¹¹⁵⁷ Em Dezembro de 1993 apenas dispunha de um Centro de Estudos de Ensino a Distância.

¹¹⁵⁸ Integram-se nesta designação, diversos projectos que a U.A. desenvolve com outros parceiros nacionais e estrangeiros, que dispõem de organização e orçamentos próprios. Cada projecto possui um delegado próprio nomeado pelo Reitor.

¹¹⁵⁹ Como a que se tem vindo a desenvolver sobre a temática das migrações, que evoluiu para a questão mais ampla do Interculturalismo, a qual deu origem a diversos projectos e a um dos Mestrados acima referidos.

Na **nova estrutura** está prevista, em substituição do IPED, a criação de dois Institutos - o Instituto Universitário de Ensino a Distância (fig. 6.21) e o Instituto Universitário de Estudos Pós-Graduados (fig. 6.22), o primeiro com quatro Departamentos¹¹⁶⁰ e um Gabinete de Planeamento de Ensino e o segundo, com três Centros de Estudos¹¹⁶¹ e dois Projectos de Ensino Pós-Graduado¹¹⁶². Os Estatutos prevêem igualmente a possibilidade de evolução da estrutura prevista em função da complexificação da actual.



Fonte: Estatutos

FIGURA 6.22 – Organograma do Instituto de Estudos Pós-Graduados, de acordo com os Estatutos

Instituto de Comunicação Multimedia

Como atrás foi referido, o ICM integra, de acordo com o diploma vigente, (art.ºs 20.º a 22.º), uma Unidade de Apoio ao Sistema Educativo (UASE) e uma Unidade de Formação Profissional (UFP). No sentido de o dotar de maior eficiência e eficácia, os Estatutos conferem-lhe **autonomia administrativa e financeira** no que respeita à gestão das suas receitas próprias¹¹⁶³. Nesse sentido passa a ter um Conselho de Administração, controlado pela Universidade Aberta¹¹⁶⁴, um Director e um Conselho Administrativo próprio.

¹¹⁶⁰ Departamentos de Ciências da Educação, de Ciências Exactas e Tecnológicas, de Ciências Humanas e Sociais e de Língua e Cultura Portuguesas.

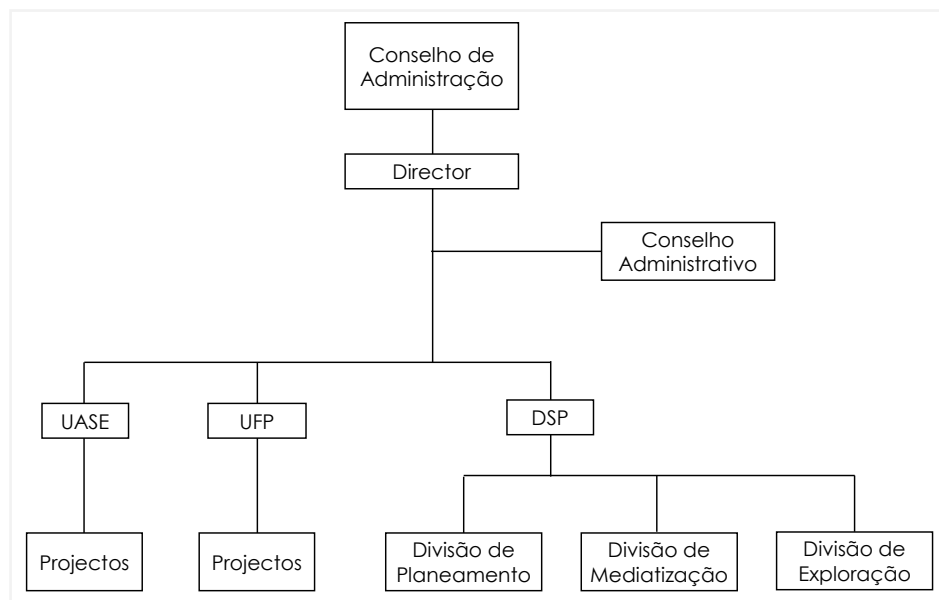
¹¹⁶¹ Centro de Estudos de Ensino a Distância, de Língua e Literatura Portuguesas e de Pedagogia e Avaliação.

¹¹⁶² Correspondentes aos dois actuais Mestrados. O organograma vigente em finais de 1994 já retrata uma situação mais complexa com maior número de centros de estudo e de mestrados.

¹¹⁶³ Cfr. o n.º 3 do art.º 75.º dos estatutos.

¹¹⁶⁴ Fazem parte do Conselho de Administração o Reitor da U.A., o Director do ICM, os Directores dos dois Institutos Universitários e o Administrador (art.º 77.º dos Estatutos).

Para além da UASE e da UFP, passa a integrar o ICM uma Direcção de Serviços de Produção, antiga Direcção de Serviços Técnicos, sob cuja alçada funcionam as Divisões de Mediatização, de Exploração e de Planeamento (fig 6.23).



Fonte: Estatutos

FIGURA 6.23 – Organograma do Instituto de Comunicação Multimedia, de acordo com os Estatutos

5.2. RECURSOS HUMANOS

O quadro de pessoal previsto para a Universidade Aberta é de 414 unidades (fig. 6.14).

O total de colaboradores em Março de 1993¹¹⁶⁵, era de 468, correspondendo ao somatório do pessoal que trabalhava a tempo inteiro com o que prestava uma colaboração em tempo parcial.

Trabalhavam a tempo inteiro apenas 379 pessoas, (...)"devido à falta de descongelamentos, lentidão dos processos de integração no quadro de pessoal com outros vínculos e dos mecanismos de concursos para promoção"¹¹⁶⁶.

Esta situação conduziu a que, desse pessoal, **apenas 224 pessoas tivessem vínculo definitivo** (correspondendo a 59% do pessoal a trabalhar a tempo inteiro, a 54% do previsto para o quadro e a 48% dos colaboradores) **o que tem constituído motivo de natural instabilidade.**

¹¹⁶⁵ In *Plano Estratégico de Desenvolvimento ...*, op. cit., pp. 48-50.

¹¹⁶⁶ *Idem*, pag. 50.

QUADRO 6.14 – Recursos Humanos da Universidade Aberta (Março de 1993)

SITUAÇÃO	FREQ. ^a	%
A - Total previsto no quadro	414	449
B - Total de colaboradores (C+D)	468	100
C - Total a trabalhar a tempo inteiro	379	81
C1 - Total a trabalhar com vínculo definitivo	224	48
C2 - Total a trabalhar com vínculo precário	155	33
D - Total a trabalhar a tempo parcial	89	19
D1 - Com colaboração permanente¹¹⁶⁷	4	1
D2 - Com colaboração de autoria¹¹⁶⁸	85	18
Distribuição do pessoal a trabalhar a tempo inteiro¹¹⁶⁹	(385=100%)	
E - Pessoal docente	95	24
E1 - Doutorados	17	4
E2 - Não doutorado	78	20
F - Pessoal não docente	180	47
F1 - Dirigente e de chefia	24	6
F2 - Técnico Superior	19	5
F3 - Técnico	6	2
F4 - Técnico-Profissional	65	17
F5 - Administrativo	31	8
F6 - Auxiliar	21	5
F7 - Operário	14	4
G - Pessoal com contrato a termo certo	110	29

Fonte: Plano Estratégico, *op. cit.*, pp. 48-50; Colecção Textos de Base

A maior parte das pessoas que prestam uma colaboração a **tempo parcial** são autores (em número de 85), especialistas de reconhecida competência nas suas áreas científicas ou pedagógicas provenientes na sua maioria de várias instituições do ensino superior, contratados para produzirem materiais de aprendizagem. Os restantes quatro, são professores doutorados que dado o serviço que prestam noutras Universidades, não podem estar formalmente vinculados a tempo inteiro

¹¹⁶⁷ Doutorados.

¹¹⁶⁸ Apenas se contaram os autores dos manuais constantes na colecção Textos de Base, que não prestam qualquer outro tipo de colaboração à U.A.. Se se tiver em conta os autores internos (12) e os que prestam colaboração às outras colecções, o número decerto subiria acima da centena.

¹¹⁶⁹ Incluem-se 5 doutorados em fase de recrutamento e um outro, de outra Universidade, no âmbito da sua licença sabática, pelo que o total a que se reportam as percentagens que se seguem é de 385 e não de 379.

à Universidade Aberta.¹¹⁷⁰

Cerca de 1/4 do pessoal a tempo inteiro, pertence ao corpo docente, 4% do qual com doutoramento. A relação entre docentes doutorados e não doutorados é de 1 para 4.6, razão pela qual tem constituído prioridade, na estratégia de desenvolvimento de recursos humanos da Universidade Aberta, dinamizar a realização de mestrados e doutoramentos do seu pessoal não doutorado, particularmente daquele que presta serviço de enquadramento de ensino¹¹⁷¹. Como resultado dessa política, a situação da equipa de enquadramento de ensino era, em Outubro de 1993 a seguinte:

- inscritos para doutoramento: 14 (38%)
- com mestrado concluído: 8 (22%)
- a aguardar provas finais de mestrado: 7 (19%)
- a fazerem a dissertação de mestrado: 4 (11%)
- a frequentarem um curso de mestrado: 2 (5%)
- sem frequentarem um curso de mestrado: 2 (5%)

É importante salientar que **esta estratégia não impediu qualquer dos elementos da equipa de desempenhar as suas actividades quotidianas** cujo conteúdo funcional é apresentado em anexo. Os resultados positivos alcançados têm a ver, sobretudo, com três aspectos:

- **selecção cuidadosa** do pessoal de enquadramento de ensino;
- **planeamento e organização rigorosos do enquadramento lectivo**, quer no que respeita às rotinas anuais quer semanais¹¹⁷², o que permite ao assistente gerir o tempo disponível com mais eficiência;
- **cultura da organização fortemente valorizadora do progresso na carreira.**

O pessoal não docente, distribui-se pelas diversas carreiras da função pública. De salientar, no entanto, a **forte componente técnica** deste pessoal, que decorre da

¹¹⁷⁰ Trata-se de uma situação meramente formal, uma vez que qualquer dos quatro presta serviços (gratuitos) em quantidade muito superior à que o seu vínculo faria supor.

¹¹⁷¹ Para além deste, tem-se propiciado oportunidade de realizar mestrados a outro pessoal, numa linha de enriquecimento do desempenho. Exemplos disso, são diversos tecnólogos, técnicos superiores e professores requisitados que, neste momento, frequentam ou já mesmo concluíram provas nos dois mestrados existentes.

¹¹⁷² Cada assistente distribui as 35 horas de trabalho semanal do seguinte modo: 12 horas para trabalho docente, sendo 9 para enquadramento lectivo e 3 para reuniões e outro trabalho de coordenação (com horário rígido, acordado no início do ano lectivo); 12 horas para investigação pessoal (correspondendo a dois dias por semana em que está dispensado de ir à Universidade apenas necessitando de manter uma via de contacto rápida); e 11 horas para serviço diverso à Universidade (horário flexível de acordo com os projectos e tarefas distribuídos).

especificidade da instituição. Assim, as categorias técnicas correspondem a 24% do pessoal que trabalha a tempo inteiro (sem contar os técnicos com contrato a termo certo), peso semelhante ao do pessoal docente. Pelo contrário, o pessoal administrativo alcança apenas 8%, o pessoal auxiliar 5% e o operário 4%. Esta situação, que em si revela uma estrutura de recursos humanos bastante adequada aos objectivos da instituição, encerra uma ameaça que qualquer estratégia de recursos humanos não pode subestimar:

- tendo **o pessoal técnico** conteúdos funcionais mais complexos, **exige um investimento muito maior em formação**, tanto mais que muitos dos postos de trabalho requerem formação interna¹¹⁷³;
- **o mercado de emprego do audiovisual, por outro lado, é fortemente competitivo**¹¹⁷⁴, tal como o das novas tecnologias, o que cria uma dinâmica centrífuga relativamente aos técnicos formados pela Universidade Aberta;
- não podendo por enquanto¹¹⁷⁵ esta instituição concorrer com os altos salários praticados pela concorrência, apenas lhe resta explorar ao máximo duas vantagens competitivas: a **possibilidade de valorização profissional através da formação contínua dos seus técnicos** (actualmente ao seu alcance) e a **promessa de uma relativa segurança de uma carreira** que, dadas as actuais limitações da política de pessoal da função pública, não pode oferecer. **A ameaça consiste, portanto, no permanente risco de uma elevada taxa de rotação de técnicos, transformando-se o investimento que se havia feito na formação dos que abandonaram a Universidade Aberta em subsídio a fundo perdido.**

5.3. REPRESENTAÇÃO ESTUDANTIL

O DL 444/88 não previa qualquer sistema de representação estudantil na gestão da Universidade. Tal situação, não só contrariava o quadro legal vigente que impunha mecanismos de gestão democrática das Universidades, como criou terreno para os mal-entendidos, já atrás mencionados, ocorridos ao longo da fase de arranque. Com efeito, a inexistência de mecanismos de representação estudantil conjugada com o peso real dos professores-formandos, fez com que fossem as respectivas federações sindicais que funcionassem como interlocutores da Universidade Aberta em assuntos do foro académico, misturando-os indevidamente com questões de

¹¹⁷³ A oferta de cursos para a formação de realizadores, tecnólogos, técnicos de sonoplastia, de câmara, de pós-produção e de outros, é, como se sabe extremamente reduzida, exigindo que seja feita, frequentemente, na própria U.A.

¹¹⁷⁴ A este dado geral, adiciona-se um importante quadro conjuntural caracterizado pelo forte crescimento da rede de radiodifusão e pelo aparecimento recente de mais dois canais de televisão que aumentaram bastante a procura de técnicos qualificados.

¹¹⁷⁵ A grande autonomia do ICM preconizada nos Estatutos, permitirá reduzir em parte esta limitação.

âmbito laboral. Ao fazê-lo, confundiram-se os próprios interlocutores, tendo sido difícil destriçar as questões que competiam à negociação entre sindicatos e entidade patronal daquelas que cabiam ao diálogo entre entidade académica e corpo discente.

Criar uma estrutura representativa de estudantes em sistemas de ensino a distância não é tarefa fácil: primeiro, a sua **dispersão geográfica** leva o estudante a isolar-se do sistema ensinante e a alhear-se de todas as situações e problemas que não lhe digam pessoalmente respeito, confirmando-se aqui o que o povo sabiamente ensina: *“longe da vista longe do coração”*; por outro lado, a sua **maior idade, com as responsabilidades familiares inerentes e a sua condição simultânea de trabalhador**, fazem com que o estudante tenha muito **menos disponibilidade de tempo e de espírito** para se dedicar a assuntos que ultrapassem as questões que dizem exclusivamente respeito à sua aprendizagem.

Estas duas limitações têm como consequência uma fraca participação na vida académica e, naturalmente, um baixo poder reivindicativo, podendo facilmente cair-se nos riscos do consumismo, com a agravante de que o *produto* aqui é estratégico¹¹⁷⁶. Esta situação tem feito com que em vários sistemas de ensino a distância europeus se tem vindo a fomentar o desenvolvimento de organizações estudantis, tendo mesmo havido já vários encontros internacionais no sentido de criar uma estrutura transnacional de associações de estudantes de ensino a distância.

Tendo em conta a necessidade de criar uma estrutura representativa dos estudantes que procurasse ultrapassar as dificuldades referidas, a Universidade Aberta tomou a iniciativa de propor aos estudantes, em Janeiro de 1991, a constituição de um Colégio de Delegados. O primeiro Colégio, integrado por dois estudantes de cada distrito, eleitos pelos seus colegas aí residentes, assumiu uma **tripla função**:

- **funcionou como constituinte** de uma embrionária Associação de Estudantes da Universidade Aberta elaborando, nesse âmbito um regulamento eleitoral para o processo de eleição dos futuros Colégios de Delegados (COLDEL);
- **contribuiu de forma activa para o processo de elaboração dos Estatutos**, tanto no articulado que diz directamente aos estudantes como na sua aprovação final;

¹¹⁷⁶ Neste caso o produto é o **conhecimento**. O consumismo acrítico deste produto pode transformar os sistemas de ensino a distância em poderosos meios de propaganda e os seus consumidores em massas dóceis, motivadas apenas para a aquisição de meios de acesso ao mercado de trabalho (diplomas) «instruídas» ao sabor de sistemas centrais incontroláveis. Talvez por isso, regimes totalitários como os que governam a RP China e o Irão estejam tão interessados em montar sistemas de ensino a distância (Vide supra, cap 2).

- **assumiu-se como principal interlocutor da Universidade Aberta em matérias que dizem respeito aos estudantes**, mantendo uma vigilância crítica relativamente à eficiência dos processos burocráticos e lectivos, o que veio a contribuir para se introduzirem algumas melhorias no funcionamento das actividades¹¹⁷⁷.

Já no ano de 1992/93, fizeram-se as primeiras eleições com a regulamentação criada pelo COLDEL constituinte. Para além dos **círculos eleitorais de raiz geográfica** já instituídos nas primeiras eleições, foram criados mais um **círculo nacional**, para os cursos de mestrado e um **círculo aberto**, para representação dos estudantes do regime de inscrição livre¹¹⁷⁸.

Nessas eleições foram eleitos 22 estudantes de 14 círculos. Apesar de ter sido uma eleição mais participada que a anterior e de se terem eleito mais delegados, não se conseguiu preencher a totalidade dos lugares, pelas razões apontadas atrás. É previsível que tal só venha a acontecer quando haja uma massa crítica de estudantes em cada círculo o que ocorrerá com a diversificação da oferta, se os centros de apoio se vierem a transformar em verdadeiros centros culturais, se a associação de estudantes desenvolver uma estratégia de maior autonomia e se se conseguir obter um diploma que permita aos delegados faltarem aos seus locais de trabalho para desempenharem as suas funções no Colégio de Delegados.

5.4. CALENDÁRIO LECTIVO

Apesar de muitas actividades da Universidade Aberta serem desenvolvidas como projectos, outras há que exigem uma rotina anual que tem de obedecer a um calendário rigoroso sob pena de não se atingirem os objectivos previstos. É o caso das actividades lectivas que seguidamente, de forma sumária, se enunciam.

Plano anual

Em cada ano, por alturas de Junho, tanto a Direcção de Serviços Académicos como a Coordenação de Ensino iniciam os planos para o ano seguinte.

A DSAC tem a seu cargo toda a organização administrativa da vida dos estudantes, desde a sua primeira inscrição¹¹⁷⁹ até à certificação final das qualificações obtidas, passando por todas as operações burocráticas e logísticas ligadas à sua vida

¹¹⁷⁷ A fim de garantir uma comunicação fácil entre os estudantes e o sistema ensinante, a U.A. financiou as despesas de transporte, alojamento e alimentação das reuniões (entre 6 e 12 por ano) que se realizaram quase sempre em Lisboa. Por outro lado foram nomeados vários interlocutores do COLDEL consoante as matérias tratadas, pertencendo à coordenação de ensino a ligação mais permanente.

¹¹⁷⁸ Para além destes, está previsto um **círculo do resto do Mundo**, a operacionalizar quando se vierem a criar centros de apoio no estrangeiro. Cfr sobre este assunto, o art.º 102.º dos Estatutos da U.A.. O capítulo VII daquele documento enquadra os normativos respeitantes aos estudantes (art.ºs 95.º a 102.º).

¹¹⁷⁹ A inscrição é feita pelo correio, após uma primeira fase de candidatura (a pré-inscrição), em função da qual a DSAC verifica se o candidato preenche as condições de acesso ao regime a que se candidata.

académica. De entre estas, sobressaem as operações postais¹¹⁸⁰ e as que se relacionam com a organização dos exames¹¹⁸¹.

Por seu turno, à Coordenação de Ensino cabe a calendarização de todo o processo lectivo¹¹⁸², a partir da definição das épocas de exame¹¹⁸³ e da identificação das disciplinas a leccionar¹¹⁸⁴. Compete-lhe também planear o sistema de difusão dos materiais audiovisuais, de acordo com critérios definidos pelo Conselho Científico, bem como a organização das equipas de enquadramento lectivo¹¹⁸⁵.

Para se fazer uma ideia desta calendarização, bastará referir que para cada disciplina se têm de calendarizar 14 a 18 operações consoante se trate de uma disciplina semestral ou anual:

- entrega pelo assistente ao secretariado da Coordenação de Ensino (SCE), de todos os testes formativos (2 ou 3) a realizar ao longo do ano lectivo¹¹⁸⁶;
- envio à DSAC, por parte do SCE, dos testes formativos em formatação final¹¹⁸⁷;
- envio ao estudante, por parte da DSAC, do conjunto dos testes formativos, com a indicação do prazo de resposta de cada um¹¹⁸⁸;
- devolução dos dois ou três testes formativos (em prazos distintos), por parte do estudante, devidamente resolvidos;

¹¹⁸⁰ O expediente postal é em grande quantidade, envolvendo a recepção, tratamento e envio de toda a correspondência académica. Para dar uma ideia sumária do movimento da Estação Postal da U.A., apontam-se os seguintes indicadores respeitantes ao ano de 1992:

- N.º de encomendas postais enviadas: 5339 com o custo de três mil e vinte contos.
 - N.º de cartas expedidas: cerca de 116 mil unidades para território nacional e 3160 para o estrangeiro (incluindo-se aqui 202 para Macau), com um custo superior a 600 contos.
 - N.º de unidades de material (Diapositivos, Vídeos, Áudios e publicações escritas diversas): perto de 46 mil.
- Fonte: Reis, José E.G., Informação-Proposta n.º 7/93/SEDP/SAC, de 93-02-25

¹¹⁸¹ Os exames são feitos em toda a rede de Centros de Apoio existentes em território nacional e nos Consulados mais próximos da residência dos estudantes que vivem no estrangeiro. A logística dos exames é bastante pesada, requerendo um planeamento rigoroso de todas as tarefas necessárias.

¹¹⁸² Cfr. Carmo (1993), *Peças para o arranque do ano lectivo*, op. cit., pag. 3.

¹¹⁸³ A definição das épocas, que tem variado todos os anos, constitui o calendário genérico que é enviado à DSAC. A esta cabe, em negociação com as instituições hospedeiras dos centros de apoio e de acordo com as inscrições dos alunos, definir os dias das provas de exame. Esse calendário específico é enviado aos estudantes até finais de Novembro, a fim de eles poderem melhor organizar a sua estratégia de aprendizagem.

¹¹⁸⁴ Uma disciplina considera-se pronta para o processo lectivo quando dispõe de todos os materiais previstos para a sua aprendizagem.

¹¹⁸⁵ Cfr. Carmo (1992, 1993), *Peças ..., op. cit.*.

¹¹⁸⁶ Esta tarefa é realizada até ao dia 1 de Outubro.

¹¹⁸⁷ O assistente é obrigatoriamente auto-suficiente em matéria de processamento de texto. Todavia, porque alguns documentos exigem tratamento especial (diagramação por ex.), procurou-se que os dois elementos do SCE se especializassem nesta área, funcionando como correctores de arte final e como consultores informáticos dos utilizadores da equipa. Esta estratégia, tornou-os extremamente úteis à equipa e ajudou a evitar clivagens entre pessoal docente e não docente.

¹¹⁸⁸ Inicialmente, os TFs eram enviados em duas ou três expedições postais, o que se revelou duplamente incorrecto, por ser mais caro e porque aumentava os riscos de atraso de prazos. A partir de 1991/92 passaram-se a enviar todos os testes no início do ano, tendo melhorado substancialmente a eficiência do sistema.

- correcção dos testes, elaboração do relatório de “feed-back” e seu envio ao estudante, por parte do assistente;
- elaboração dos exames, por parte do assistente, seu armazenamento e envio aos centros de apoio;
- devolução dos exames, seu controlo e correcção;
- publicitação dos resultados.

Controlo do plano

O controlo do plano é feito pelos dirigentes das duas unidades orgânicas referidas que entre si estabelecem as necessárias articulações. Para se fazer uma ideia do seu cumprimento, pode dizer-se que no ano de 1992/93, segundo ano em que funcionou o sistema de controlo actualmente em vigor, se detectaram os seguintes resultados:

- n.º de prazos controlados: 498
- n.º de prazos cumpridos ou anteceditos: 264 (53%)
- n.º de prazos atrasados até 7 dias: 144 (29%)¹¹⁸⁹
- n.º de prazos atrasados entre 8 e 14 dias: 81 (16%)
- n.º de prazos com atrasos superiores: 5 (2%)

A análise dos atrasos por tarefas e por responsáveis, permitiu realizar correcções que se prevê virem a introduzir aperfeiçoamentos no funcionamento do sistema.

6. CENTROS DE APOIO

O sistema de enquadramento lectivo a distância praticado pela Universidade Aberta é complementado, como atrás foi referido, por um sistema de apoio presencial assente numa rede de vinte centros de apoio localizados nas sedes de distrito à excepção do Porto e Coimbra, onde a Universidade Aberta dispõe de Delegações próprias com diversas valências entre as quais se encontra a de Centro de Apoio.

Quase todos eles estão instalados em instituições do ensino superior (Universidades e Institutos Politécnicos). Com esta estratégia de implantação, a Universidade

¹¹⁸⁹ Muitos destes atrasos não foram reais uma vez que as tarefas foram realizadas no primeiro dia útil a seguir ao fim de semana em que *incidia* o prazo. Este erro de tratamento de informação será corrigido no futuro.

Aberta pretendeu atingir dois tipos de objectivos:

- em primeiro lugar, **criar condições de trabalho aos seus estudantes e formandos**, propiciando-lhes o acesso às instituições locais de ensino superior, no que respeita a instalações, materiais de estudo e orientadores locais;
- não menos importante e igualmente urgente, tem sido a necessidade de **estabelecer pontes de colaboração com outras instituições de ensino e investigação**.

A sua principal função é a de permitir ao estudante e ao formando, que o deseje, o acesso aos seguintes serviços:

- visionamento de materiais mediatizados;
- consulta de materiais escritos;
- apoio presencial de docentes-orientadores, em matéria de aconselhamento científico e pedagógico;
- comunicação rápida com a Universidade Aberta via telefax ou telefone.

Para além disso, os Centros de Apoio podem também ser locais de encontro dos estudantes da Universidade Aberta, proporcionando a criação de grupos de estudo informais.

6.1. PRINCÍPIO DA REDE DE SEGURANÇA

Para fazer compreender a estratégia adoptada, utiliza-se a figura da **rede do trapezista**. O princípio de segurança que subjaz à sua colocação, subsiste apenas para a eventual ocorrência de uma queda e não para ser sistematicamente utilizada. Concretizando, todo o sistema de formação foi concebido em regime de auto- aprendizagem, com hipóteses de recurso directo ao sistema formador por via telefónica ou postal. Todavia, porque muitos formandos poderiam ter dificuldades na gestão desses recursos foi criada uma rede de Centros de Apoio com as características acima referidas. A rede secundária ainda não está em funcionamento, prevendo-se que venha a alargar-se através das autarquias locais logo que se revele necessário.

Reconhecendo as vantagens da estratégia adoptada, nomeadamente a de obrigar a sede da Universidade Aberta a um permanente diálogo com os estudantes e ao aperfeiçoamento dos seus materiais pedagógicos com vista a um processo de auto-aprendizagem deverá, no entanto reconhecer-se alguns dos seus inconvenientes, nomeadamente a secundarização dos centros de apoio que não

apresentam o dinamismo cultural encontrado, por exemplo, nos centros espanhóis congêneres. É uma questão que será colocada num futuro próximo, associada ao desenvolvimento de programas de formação contínua e de inscrição livre.

Nessa altura, provavelmente ter-se-á de optar por um modelo misto, mantendo a actual estratégia no que respeita aos cursos formais e não formais e dinamizando os centros de apoio, eventualmente através de alianças com as instituições hospedeiras, no que concerne aos outros programas referidos.

6.2. CRITÉRIOS DE FUNCIONAMENTO

O trabalho com os Centros de Apoio foi organizado segundo os seguintes critérios:

- **autonomia dos centros de apoio** que são livres de organizar o sistema de enquadramento e ajuda presencial de acordo com as necessidades e recursos locais;
- **rapidez de resposta**: o sistema de apoio presencial deverá ter resposta tanto quanto possível em *tempo real* às questões levantadas pelos alunos. Como não é possível ter docentes locais de todas as especialidades, os centros de apoio foram equiparados com telefax o que permite fornecer resposta às questões postas pelos estudantes, quando o docente local não o possa fazer. O assistente da cadeira pode deste modo ser consultado;
- **burocracia mínima**: a carga burocrática dos centros de apoio foi reduzida à simplificação possível¹¹⁹⁰. Cada centro tem um coordenador localmente escolhido que interage com um interlocutor da Universidade Aberta, pertencente este à equipa de enquadramento de ensino. Essas duas pessoas, funcionam como elos de uma mesma cadeia, estabelecendo a ligação entre os dois sistemas para assuntos de natureza científico-pedagógica. Para os aspectos logísticos e de natureza burocrática, os Serviços Académicos da Universidade Aberta garantem a ligação. O registo da actividade formativa é estabelecido através de dois suportes de informação, cuja análise serve para avaliar o tipo de questões que os alunos põem aos centros bem como a rapidez e qualidade das respectivas respostas.

6.3. ALGUNS ELEMENTOS SOBRE O TRABALHO DOS CENTROS DE APOIO

Três anos passados sobre o início da actuação dos centros de apoio, permitem

¹¹⁹⁰ Do acordo entre a U.A. e cada uma das instituições de ensino superior que localmente presta apoio, faz parte o pagamento de uma quantia anual pelo serviço prestado. Não está previsto qualquer mecanismo para justificar despesas uma vez que todas elas se encontram cobertas pelo referido pagamento. Consoante se trate de um simples acordo de prestação de serviços ou de um protocolo de colaboração mais amplo, o quantitativo varia entre três e cinco mil contos/ano, sendo o serviço de exames pago à parte.

apontar alguns dados caracterizadores do tipo de acompanhamento prestado.

O primeiro aspecto a sublinhar, é a **fraca afluência dos estudantes** que é inferior a 1 aluno/dia, o que se deve, provavelmente, a quatro factores:

- as cadeiras estão orientadas, como atrás se disse, para um processo de auto-aprendizagem dispensando o recurso ao Centro de Apoio;
- grande parte dos actuais alunos são simultaneamente professores, supostamente já treinados para um estudo autónomo;
- os estudantes estão muitas vezes dispersos pelo território do distrito, sendo difícil deslocar-se ao Centro de Apoio;
- finalmente, por vezes preferem formar grupos de estudo informais com outros colegas, o que se sobrepõe a uma deslocação ao Centro de Apoio.

A experiência dos primeiros anos de funcionamento leva a crer que o estudante da Universidade Aberta **prefere recorrer telefonicamente à equipa central**, quando tem dúvidas, a utilizar os serviços do Centro de Apoio. Os que optam por se dirigir ao Centro de Apoio, em 88% dos casos fazem-no presencialmente; aqui, o telefone, foi apenas usado em 11 % dos contactos e o correio em 1%¹¹⁹¹.

Em 69% dos contactos, **a resposta dos Centros de Apoio foi dada por via presencial**. Quando o docente local não tinha resposta imediata para a questão posta pelo formando, dava-lha num prazo muito curto, pelo telefone (31% dos contactos).

As respostas às solicitações dos formandos foram dadas com **grande rapidez**. Com efeito, em 87% dos casos a resposta foi dada no momento, em 2.6% no próprio dia, em 3.4% nas 48 horas seguintes e em 6% no prazo de uma semana.

Os **principais problemas** com que a Universidade Aberta se tem debatido ao longo destes três anos de funcionamento dos centros de apoio, foram de dois tipos:

- **falta de informação** sobre o modelo e estratégias da Universidade Aberta por parte de alguns docentes-orientadores locais, sobretudo no primeiro ano, o que criou esporadicamente situações de tensão entre os alunos e a Universidade;
- **difficultades logísticas no período de exames**, por parte dos Centros com maior número de formandos (Lisboa e Porto), ligadas estas à carência de salas e vigilantes e à instalação dos numerosos examinandos para a prestação de provas.

Estes dois tipos de problemas, têm vindo a ser resolvidos através da **inserção**

¹¹⁹¹ Dados de um inquérito feito no primeiro ano de vigência dos centros de apoio (1990/91).

atempada de informação adequada no sistema de relações entre a Universidade Aberta e os Centros de Apoio, sobretudo por meio das seguintes vias:

- **visitas aos Centros de Apoio**, por parte do coordenador de ensino, assistentes e director dos serviços académicos, com o objectivo de difundir o modelo de trabalho e as estratégias pedagógicas da Universidade Aberta, bem como de combinar formas de aperfeiçoar a logística do sistema;
- **reuniões na Universidade Aberta**, com o mesmo objectivo;
- **criação de rotinas de informação por via postal e telefónica**, de modo a que os Centros de Apoio recebam a informação que é enviada aos formandos, pelo menos ao mesmo tempo que estes e, sempre que possível, antes;
- **utilização dos Centros de Apoio como local de encontro dos delegados dos formandos**, o que obriga os primeiros a manterem-se informados.

6.4. ORGANIZAÇÃO DO CENTRO DE APOIO

Como atrás se referiu, a organização dos Centros de Apoio é da responsabilidade da instituição hospedeira, variando muito consoante as necessidades dos estudantes residentes na região. Todavia, cada centro tem de possuir um mínimo de recursos que seguidamente são enunciados.

Recursos materiais

As instalações são constituídas por uma sala¹¹⁹², dotada do habitual equipamento de um local de trabalho (mesas, cadeiras e armários) que a Universidade Aberta equipou com todo um conjunto de material escrito, áudio e vídeo, indispensável ao estudo das disciplinas leccionadas, aparelhos de leitura audiovisual (leitores áudio e vídeo e televisão) e um fax.

Recursos humanos

A equipa local deve, pelo menos, possuir especialistas nas áreas de Língua e Literatura Portuguesas, História e Ciências de Educação. O seu papel não é o dos tradicionais *explicadores*, mas o de orientadores metodológicos, no sentido de apoiar o estudante a estudar sózinho.

6.5. RELAÇÕES DA SEDE COM OS CENTROS

Dadas as características do modelo adoptado, as relações entre Sede e Centros de Apoio são relativamente ténues, circunscrevendo-se ao estritamente necessário.

¹¹⁹² Nem sempre a sala serve exclusivamente para o Centro de Apoio: há locais em que é polivalente sendo, nesse caso, dotada de meios para guardar o equipamento em segurança.

Em todo o caso está prevista e orçamentada a realização de duas visitas anuais a cada centro por parte do respectivo assistente responsável. A DSAc mantém relações mais assíduas, sobretudo no respeitante à logística de exames e à actualização do material e equipamento.

Naturalmente que o que se acaba de dizer não se aplica às Delegações da Universidade Aberta, cujos Centros de Apoio funcionam simultaneamente como laboratórios pedagógicos. Com elas a relação é muito mais estreita, tanto mais que qualquer delas dispõe de assistentes que colaboram no trabalho da equipa central.

7. RESULTADOS

À semelhança do que se fez para a UNED, procurar-se-á fazer um retrato dos resultados obtidos pela Universidade Aberta através de alguns indicadores qualitativos de opinião (dos estudantes e da imprensa) e de elementos objectivos ligados ao rendimento académico, diplomados produzidos e custos da actividade, terminando este ponto com uma breve reflexão sobre os desafios que se perfilam e as estratégias que se desenham.

Dada a juventude desta instituição, não se encontraram fontes disponíveis¹¹⁹³ como na UNED, pelo que o que a seguir se refere resulta da nossa própria observação participante e de numerosas entrevistas informais, que fomos acumulando ao longo do período da investigação.

7.1. O PONTO DE VISTA DOS ESTUDANTES

Como se viu atrás, no primeiro ano de funcionamento grande parte dos alunos da Universidade Aberta eram **formandos indicados pelo Ministério da Educação**. Esta situação de obrigatoriedade, reflectiu-se na opinião crítica sobre o ensino ministrado, a que já se aludiu na descrição da fase de arranque¹¹⁹⁴.

A partir do segundo ano de leccionação, com a **criação de interlocutores adequados** (os delegados eleitos pelos próprios estudantes) e com o **crescente**

¹¹⁹³ Quanto à opinião dos estudantes, há já uma dissertação de mestrado produzida por Odete Pereira que, no entanto, ainda não foi discutida pelo que não se encontra disponível. A pesquisa de Isabel Moreira conducente à dissertação de doutoramento, decerto trará novos e valiosos elementos sobre esta questão, encontrando-se em fase de recolha de dados. Existem, de igual modo, dados interessantes sobre a opinião dos estudantes acerca dos materiais e do apoio da U.A. resultantes de sondagens feitas pelo Núcleo de Pedagogia e Avaliação que, neste momento não se encontram disponíveis.

¹¹⁹⁴ Vide supra, ponto 2.3 deste capítulo.

número de voluntários este juízo alterou-se substancialmente. Da análise dos contactos individuais dos alunos e das posições manifestadas pelo Colégio de Delegados, é possível sintetizar a sua opinião sobre a Universidade Aberta.

Opinião global sobre a instituição e modelo de ensino

Trata-se de uma **instituição que se revelou útil** à sua formação individual, uma vez que lhes permitiu a formação pedagógica ou o complemento das respectivas habilitações sem as quais não poderiam progredir na carreira docente.

O **modelo de ensino** praticado, revelou-se inicialmente **bastante difícil**, para quem estava exclusivamente habituado a um modelo presencial¹¹⁹⁵; as principais dificuldades sentidas, em termos individuais, prenderam-se à gestão do tempo de aprendizagem¹¹⁹⁶, às expectativas que tinham dos programas presenciais considerados equivalentes que consideravam muito mais fáceis¹¹⁹⁷ e à solidão em que decorria o processo de aprendizagem¹¹⁹⁸.

Às principais lacunas atribuídas ao funcionamento do sistema prendem-se as **deficiências do sistema comunicacional**. Inicialmente, a principal crítica residia no **não cumprimento de prazos** de envio de testes formativos e de relatórios de “feed-back” que, segundo os estudantes os impossibilitava de cumprir os prazos seguintes da cadeia de tarefas (de que a devolução dos testes é exemplo). A análise desta crítica, revelou que os estrangulamentos do circuito residiam na lentidão do serviço postal, pelo que se passou a enviar todos os testes formativos no início de cada ano lectivo, com indicação simultânea dos prazos de resposta. A partir de então, o cumprimento dos mesmos revelou uma sensível melhoria.

Outra crítica frequente, foi a de que certas **informações** importantes **chegavam tardiamente ao destinatário** (estudante). Em resposta a esta crítica, procurou a Universidade Aberta diversificar os canais de comunicação, difundindo a informação, sempre que necessário, por quatro diferentes canais: postal, televisivo, radiodifundido e por fax (para os Centros de Apoio). Apesar desta medida ter melhorado a situação, a crítica tem emergido de novo, esporadicamente, o que

¹¹⁹⁵ Esta opinião foi frequentes vezes manifestada nos contactos telefónicos e postais que os estudantes tinham com a equipa de enquadramento de ensino e com os centros de apoio.

¹¹⁹⁶ Muitos estudantes e formandos tinham o hábito de concentrarem o seu estudo nos períodos próximos do exame, tempo manifestamente insuficiente para a vastidão e complexidade dos programas.

¹¹⁹⁷ Como se referiu atrás, havia a ideia, aliás incorrecta, de que os programas de profissionalização praticados pelas Escolas Superiores de Educação e pelas outras Universidades tinham uma taxa de insucesso de 0% e que a U.A., ao reprovar alguns formandos, queria **ganhar prestígio à custa deles**.

¹¹⁹⁸ Esta sensação de solidão era naturalmente aumentada com o não uso dos meios de interacção postos à sua disposição (uso do correio, telefone e contactos presenciais com os centros de apoio). Em duas pesquisas efectuadas no âmbito das disciplinas de Didáctica das Ciências da Natureza e de Fonética e Morfologia do Português, concluiu-se que o sucesso escolar foi directamente proporcional ao número de contactos havidos entre o aluno e o sistema ensinante.

parece ser lógico, atendendo à dispersão geográfica dos locais de residência dos estudantes.

Opinião sobre os materiais produzidos

Os **materiais pedagógicos produzidos** foram considerados, de um modo geral, adequados¹¹⁹⁹ aos objectivos de aprendizagem anteriormente planeados.

Quanto aos **livros**, foram considerados com **conteúdos de boa qualidade** mas com algumas **deficiências de acabamento**¹²⁰⁰. A principal lacuna a corrigir prendeu-se à pouca preocupação dos autores de alguns manuais em criar situações de “feed-back” ao aprendente, através da introdução de testes e de exercícios já resolvidos.

Os **materiais escritos complementares**, nomeadamente os testes formativos e os relatórios de *feed-back*, têm sido globalmente considerados de grande utilidade na aprendizagem, se bem que esporadicamente cheguem críticas a alguns destes instrumentos de trabalho que, na opinião de certos estudantes, não cumprem o princípio da analogia entre testes formativos e exames finais¹²⁰¹.

Os **videogramas** foram considerados na sua grande maioria interessantes, revelando-se adequados aos objectivos de aprendizagem. As alterações feitas em alguns deles resultam, no entanto, das críticas que lhes foram dirigidas¹²⁰².

Quanto aos **audiogramas**, as opiniões não são conclusivas uma vez que se constatou que **grande parte dos estudantes não os ouvia**. Tal facto deve-se provavelmente à hora da sua emissão que se sobrepõe ao horário nobre da Televisão (22h00), facto que tem levado algumas vozes a levantar-se contra a utilidade das emissões audio

¹¹⁹⁹ Estas opiniões foram transmitidas através de sondagens sistemáticas do NPA à qualidade dos materiais escritos, em suporte video e em suporte audio. Conforme acentuou a prof.^a Lucie Carrilho Ribeiro, coordenadora dessas pesquisas, o perfil de opinião dos estudantes de anos diferentes sobre os mesmos materiais manteve-se muito semelhante, se bem que tenha evoluído favoravelmente do primeiro para os anos seguintes, o que parece mostrar duas coisas: que o questionário estava correctamente feito e que no primeiro ano houve condicionamentos conjunturais que levaram a opinião a ser globalmente mais desfavorável.

¹²⁰⁰ Esta crítica, sobretudo feita em relação aos livros editados no primeiro ano, justificava-se: a brochura dessas obras não era cosida (apenas colada), pelo que as folhas se separavam facilmente, erro corrigido a partir do segundo ano lectivo.

¹²⁰¹ Este princípio traduz-se na regra instituída de que a estrutura e o tipo de questões postas nos testes formativos devem ser análogos aos do exame, a fim de o estudante se aperceber o que dele se exige na avaliação final de cada disciplina. Esta crítica, raramente tem tido razão de ser, confundindo-se *analogia com identidade*: devendo as duas estruturas ser análogas, o teste formativo tem uma focagem mais ampla, incidindo em todos os objectivos de aprendizagem e não apenas nos que são considerados avaliáveis em exame final e, por outro lado, deverão sublinhar aspectos mais difíceis ou mais complexos da matéria.

¹²⁰² Na opinião dos formandos de 1989/90, ano em que foram mais críticos, em 70 videogramas produzidos, *dever-se-iam manter inalteráveis* no ano seguinte 35 (50%), *ser reformulados* 20 (29%), *ser provavelmente retirados* 9 (13%) e *seguramente retirados* 6 (8%). Nos anos seguintes, a opinião sobre o mesmo universo de videogramas foi claramente mais favorável. Fonte: NPA

em antena aberta¹²⁰³.

Opinião sobre o atendimento

O juízo dos estudantes sobre o sistema de atendimento é, de um modo geral, bastante favorável. No entanto, da sondagem efectuada e dos diversos contactos que tivemos, é possível afirmar que a sua preferência incide nas equipas de enquadramento lectivo da própria Universidade Aberta, que fazem o seu atendimento em Lisboa e nas Delegações de Coimbra e Porto. As razões desta preferência ligam-se à maior familiaridade dos assistentes com os conteúdos de aprendizagem e com a sua disponibilidade.

Esta opinião, já vimos anteriormente, deve ser prudentemente analisada uma vez que muitas vezes não é alicerçada em factos reais mas sim na simples imagem de quem nunca frequentou o Centro de Apoio. Os dados que se colheram ao longo dos primeiros quatro anos de funcionamento, levam a crer que, em grande parte da rede, o atendimento foi considerado adequado pelos frequentadores. Casos houve no entanto, felizmente pontuais, em que a Universidade teve de chamar a atenção para incorrecções de funcionamento ou mesmo de tratamento que, para além dos efeitos pedagógicos negativos poderiam vir a contribuir para uma imagem negativa da Universidade Aberta.

Uma vez que a maior parte dos centros de apoio não depende da Universidade Aberta esta é, claramente, uma das vulnerabilidades do sistema. Para combater essa eventualidade, a estratégia adoptada tem sido introduzir um sistema de co-regulação pelos próprios estudantes, pedindo-se-lhes que comuniquem directamente ou através dos seus representantes, todas as anomalias que observem.

Através deste sistema conseguiram-se corrigir bastantes anomalias, mantendo-se naturalmente a fragilidade do controlo que, a nosso ver, só será aperfeiçoado através de uma relação mais estreita com as equipas dos centros de apoio.

7.2. IMAGEM NA IMPRENSA

Da análise dos recortes de imprensa, recolhidos ao longo destes anos¹²⁰⁴, sobre a Universidade Aberta é possível extrair um desenho da imagem transmitida.

¹²⁰³ Uma vez que o estudante também tem acesso às gravações, esta razão só por si não justifica o seu não uso. Trata-se de uma questão por resolver, que exigirá uma séria reflexão sobre a utilidade do meio audio em si e, em caso afirmativo, da criação de estratégias de motivação para o seu efectivo uso por parte do estudante. Em favor das emissões radiodifundidas, tem-se defendido que estas se destinam a um público mais amplo que o constituído pelos estudantes.

¹²⁰⁴ Foram consultados 149 recortes, quase todos da imprensa nacional. O arquivo regista ainda duas unidades radiodifundidas e seis na televisão, qualquer delas vindas a público em 1990. Não foi possível avaliar o impacto das 149 unidades escritas registadas, uma vez que os recortes foram desinseridos dos respectivos contextos (ex: páginas em que se situaram).

A primeira ideia com que se fica é a de uma **concentração de unidades de informação durante o período de arranque**: com efeito, das 149 unidades analisadas, 89 (cerca de 60%) foram produzidas em 1990, 46 no primeiro semestre e 43 no segundo. **No ano seguinte, a instituição parece ter deixado de ser notícia, tendo mantido esse low profile nos anos seguintes**¹²⁰⁵.

A **temática** sugerida nos títulos e nos textos difere substancialmente entre o primeiro período e os subsequentes: **em 1991, a Universidade Aberta surge claramente ligada a uma iniciativa do governo, no contexto de uma reforma polémica**, aparecendo **misturados assuntos de natureza laboral** (do foro das relações entre entidades representantes dos professores e da entidade empregadora) como o financiamento da formação, **com aspectos de natureza académica** como o calendário de exames e o sistema de avaliação. **Nesse período, a imagem transmitida é claramente desfavorável**, atribuindo-se-lhe inúmeros erros, por vezes contraditórios¹²⁰⁶. Por vezes os ataques são personalizados na figura do Reitor quer nessa qualidade quer na de professor de uma das disciplinas do programa de formação.

A partir de 1991, o conteúdo das unidades de informação altera-se substancialmente: as críticas diminuem, passando a imagem da Universidade Aberta a associar-se a diversas actividades em que participou, quer do foro exclusivamente académico quer de formação profissional, de investigação e desenvolvimento e outras. A informação substitui cada vez mais a opinião, podendo dizer-se que **a uma imagem inicial claramente negativa, sucedeu uma imagem discreta relativamente neutra**.

À guisa de conclusão parece não ser abusivo afirmar, quer pela análise feita aos recortes quer pela *observação mergulhada* do que se passou, que **não houve, nos primeiros cinco anos de vida da Universidade Aberta, uma estratégia bem definida de formação da imagem institucional**. Com efeito, quer pela **pouca abundância das unidades de informação publicadas por sua iniciativa** (notícias, crónicas, artigos, anúncios), quer pela **omissão sistemática da tomada de posição da Universidade Aberta sobre os acontecimentos mais polémicos de 1990**, infere-se uma posição crispada, algo autista face à opinião pública, não se observando nenhuma estratégia activa de formação dessa opinião.

Esta atitude, que felizmente não correspondeu à permanente abertura revelada no diálogo com os formandos e com as organizações sindicais, **tem sido uma das fraquezas da política externa da Universidade Aberta** que, a nosso ver tem de ser urgentemente revista. Tal política, deveria passar pela **instauração de campanhas**

¹²⁰⁵ O arquivo de recortes apenas reúne 15 unidades de informação em 1991, 23 em 1992 e 22 em 1993.

¹²⁰⁶ Por exemplo ser demasiado pouco exigente e demasiado exigente (ex: Público de 16/11: "Universidade Aberta dá boas notas" e Diário de Notícias de 18/11: "Universidade Aberta chumba 20 vezes mais").

de imagem periodicamente lançadas e por medidas sistemáticas de manutenção de imagem (ex: apresentação de novos produtos, difusão rotineira das actividades em curso), teria a vantagem de **formar uma imagem real através dos resultados obtidos, difundir a oferta existente provocando decerto um aumento de procura** e de **solidificar as alianças externas** desta Universidade, fundamentais para a realização dos seus objectivos.

7.3. O RENDIMENTO ACADÉMICO

Considerando o número global de inscrições nos cursos formais e não formais (NI=68101), o número global de exames efectuados (NE=44785) e o número global de aprovações (NA=42385), poderá obter-se, por estimativa, ainda que grosseira, a taxa de abandono e a taxa de sucesso académico.

A **taxa de abandono global** assim calculada¹²⁰⁷ é da ordem dos **34%**, número claramente inferior aos 72% registados pela UNED. Esta diferença deve-se, sobretudo, ao tipo de população discente de cada uma das duas universidades: enquanto os estudantes que se inscrevem na UNED o fazem com intuítos predominantemente ligados a uma valorização cultural¹²⁰⁸, as principais razões da inscrição nas disciplinas e cursos da Universidade Aberta têm-se prendido ao desenvolvimento da respectiva carreira profissional (a de professor) sendo estas determinantes no não abandono dos programas de aprendizagem.

Quanto ao **sucesso académico**, observe-se o quadro 6.15: o primeiro aspecto que sobressai é a variação anual do número de exames nas disciplinas não formais, pelas razões referidas anteriormente (Cfr. ponto 3). Em contrapartida, o número de exames das disciplinas de programas formais cresceu, neste curto período, 2.7 vezes (de 372 para 1004 exames).

Os resultados académicos no primeiro ano de vida, desmentiram os receios iniciais expressados pelos alunos. Com efeito, a taxa de sucesso real dos programas formais foi de 92.8%¹²⁰⁹, enquanto que a taxa de sucesso das disciplinas de cursos formais foi de 85%, resultado perfeitamente aceitável em qualquer programa universitário.

Nos anos seguintes, registou-se um decréscimo das taxas de sucesso em programas não formais, que desceu seis pontos percentuais, mantendo-se os critérios de avaliação. Esta evolução deveu-se, em quase todas as cadeiras, a uma **mudança do perfil do grupo-alvo**: mais reivindicativo, o grupo do CPS (Curso de Profissionalização em Serviço) era também um grupo altamente motivado para o

¹²⁰⁷ Expressa pela fórmula $TAG = [100 - (NE \times 100 / NI)]$.

¹²⁰⁸ Vide supra, "Expectativas quanto ao estudo" in ponto 7.1. do cap 3.

¹²⁰⁹ Vide nota 370.

sucesso apesar de o ser por mecanismos de reforço negativo¹²¹⁰.

QUADRO 6.15 – Taxas de aprovações nas disciplinas leccionadas na Universidade Aberta

Total de	1989/90		1990/91		1991/92		1992/93	
	NF	F	NF	F	NF	F	NF	F ¹²¹¹
Exames efectuados	15289	372	7891	551	12891	923	5868	1004
N.º de aprovações	14996	316	7537	420	12209	748	5382	775
N.º de reprovações	293	56	354	131	682	175	486	229
Taxa de aprovações	98 ¹²¹²	85	96 ¹²¹³	76	95 ¹²¹⁴	81	92	77

Fonte: DSAC

O decréscimo de sucesso observou-se também nos cursos formais de modo, todavia, menos acentuado. Mesmo no ano em que o insucesso foi maior, em 1990/91, a taxa de sucesso foi de 76% o que parece aceitável se a compararmos com o que se passa noutras universidades.

Em suma, pode-se dizer que perto de¹²¹⁵ **2/3 dos alunos inscritos se candidataram a exames e destes, passaram 94.6% o que equivale a 62.2% dos inscritos.**

7.4. OS DIPLOMADOS PRODUZIDOS

Dados os seus poucos anos de vida só em 1992 a Universidade Aberta *produziu* os seus primeiros diplomados em cursos formais¹²¹⁶.

Em 15 de Junho de 1993, por ocasião da celebração do Dia da Universidade

¹²¹⁰ Se o formando do CPS reprovar, só tem oportunidade, de repetir um ano. Após dois anos sucessivos de insucesso, perde todo o vínculo administrativo ao Ministério.

¹²¹¹ Não estão contados 338 exames feitos nos cursos de mestrado, nos quais houve 326 aprovações, ou seja, com uma taxa de sucesso de 97%. Estes elevados resultados, devem-se decerto à rigorosa selecção feita na entrada, e as desistências durante a frequência do 1.º bloco, o que aumentou muito a probabilidade de sucesso dos estudantes sobreviventes.

¹²¹² Este indicador reporta-se ao n.º de aprovações sobre o n.º de exames feitos. Uma vez que um formando teria de efectuar todos os exames do programa para se considerar com sucesso, a taxa de aprovações no programa foi mais baixa, sendo da ordem dos 92.8%, (3180 aprovados num total de 3425) se o cálculo for feito pelo total de inscritos inicialmente, ou de 95.3% se se contar apenas com aqueles que se apresentaram a exame (3336). Cfr Núcleo de Pedagogia e Avaliação, *Profissionalização em Serviço. Resultados finais 1989/90s*, NPA/Universidade Aberta, Polic., Lisboa, folha 1.

¹²¹³ Os piores resultados devem-se ao QCE. Uma hipótese que se poderá levantar é a de que a sua motivação, decorrente da sua qualidade de estudantes voluntários, não ser tão forte como a dos formandos do CPS, que era reforçada negativamente pela ameaça da perda de vínculo à Função Pública.

¹²¹⁴ Neste ano foi introduzido o RDS, diversificando ainda mais as estratégias de aprendizagem dos estudantes.

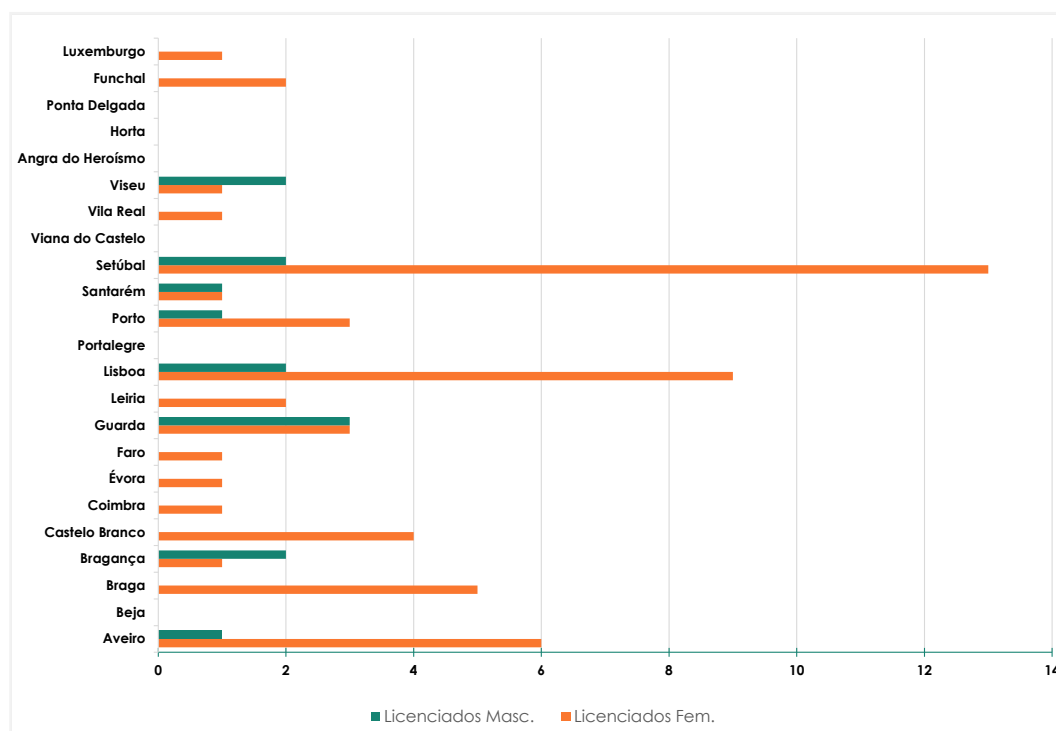
¹²¹⁵ Este número é apenas aproximado uma vez que estamos a trabalhar com inscrições e não com alunos, que podem fazer mais do que um exame.

¹²¹⁶ Já vimos no ponto 2 que, nos primeiros quatro anos de vida, foram os cursos não formais que integraram o maior número de estudantes. Só nos programas CPS e QCE, de acordo com Trindade (1993), *Plano Estratégico*, op. cit., pag. 21, ganharam o diploma de qualificação em Ciências de Educação 7172 professores.

Aberta¹²¹⁷, receberam o diploma de Licenciados em Línguas e Literaturas Modernas (variante de Português e Francês) 43 estudantes¹²¹⁸, tendo alcançado o grau até Janeiro de 1994 mais 26. Desse total de 69 alunos, 55 eram mulheres (79.7%) e 14 homens (20.3%), quase todos professores, residentes em diversos pontos do território nacional (quadro 6.16 e fig. 6.25).

Tratando-se de um grupo pequeno e profissionalmente homogéneo, não é possível fazer quaisquer generalizações tendo em vista avaliar as características de uma potencial população discente. Dois factos, no entanto, merecem a atenção:

- **encontram-se representados residentes de todos os distritos do país com excepção de três distritos de Portugal Continental** (Viana do Castelo, Portalegre e Beja) **e da Região Autónoma dos Açores;**
- **mais de 3/5 dos novos licenciados (61%) vivem em concelhos fora das respectivas sedes de distrito** (um deles residindo mesmo num país estrangeiro, no Grão Ducado do Luxemburgo).



Fonte: DSAc

FIGURA 6.24 – Distribuição dos licenciados da Universidade Aberta por área de residência e por sexos (Até Janeiro de 1994)

¹²¹⁷ O dia da Universidade Aberta, dia de Santo António seu Padroeiro, foi escolhido pela envergadura intelectual e humana deste doutor da Igreja que aliou à grande preparação académica um saber profundo aprendido em contacto com o Mundo. Sobre esta personalidade e a razão da sua escolha vide Tavares, M.^a José Ferro (1992), *Oração de Sapiência*, U.A., Lisboa.

¹²¹⁸ Fonte: Lista constante no programa das Comemorações que contém mais uma unidade que o referido no Plano Estratégico. Optou-se por este número por ser uma lista nominativa.

QUADRO 6.16 – Distribuição dos licenciados da Universidade Aberta por área de residência (Até Janeiro de 1994)

DISTRITOS	CONCELHOS	LICENC. FEM.	LICENC. MASC.
Aveiro	Oliveira do Bairro	0	1
	Aveiro	4	0
	Ílhavo	1	0
	Espinho	1	0
Beja		0	0
Braga	Braga	3	0
	Guimarães	2	0
Bragança	Mirandela	1	2
	Bragança		
Castelo Branco	Castelo Branco	3	0
	Belmonte	1	
Coimbra	Coimbra	1	0
Évora	Redondo	1	0
Faro	Silves	1	0
Guarda	Guarda	3	1
	Vila N. de Foz Coa		1
			1
Leiria	Batalha	1	0
	Alvaiazere	1	
Lisboa	Lisboa	6	1
	Torres Vedras	1	
	Loures		1
	Vila Franca de Xira	1	
	Cascais	1	0
Portalegre		0	0
Porto	Porto	1	1
	Gondomar	1	
	Amarante	1	
Santarém	Constância		1
	Ferreira do Zêzere	1	
Setúbal	Setúbal	1	
	Barreiro	2	
	Almada	1	
	Seixal	2	2
	Montijo	1	
	Sines	1	
	Santiago do Cacém	2	
	Moita	1	
	Grândola	1	
	Palmela	1	
Viana do Castelo		0	0
Vila Real	Chaves	1	0
Viseu	Viseu		1
	Nelas	1	
	Cinfães		1
Angra do Heroísmo		0	0
Horta		0	0
Ponta Delgada		0	0
Funchal	Funchal	1	0
	Câmara de Lobos	1	
Luxemburgo	Grão-Ducado	1	0
Total		55	14

Fonte: DSAC

A dispersão da sua residência por todo o território nacional, fora dos centros em que existem Universidades, leva a crer que a Universidade Aberta tem cumprido a sua missão de dar mais oportunidades aos cidadãos que residem em zonas periféricas.

A partir do segundo semestre do ano (civil) de 1993, começaram a realizar-se as provas finais de defesa de dissertações para a concessão de grau de Mestre em Comunicação Educacional Multimedia tendo-se realizado cinco até finais de Dezembro. Até essa altura, estima-se que tenham concluído o respectivo curso de pós-graduação cerca de 45 estudantes¹²¹⁹.

No Mestrado em Relações Interculturais, por seu turno, concluíram o programa académico perto de 40 estudantes¹²²⁰.

Considerando estes números, prevê-se que até Dezembro de 1994 esta instituição venha a conceder o grau de Mestre a perto de meia centena de estudantes de pós-graduação.

Relativamente a doutoramentos, como atrás se disse, até Março de 1993 estavam inscritos 10 docentes, prevendo-se que as primeiras defesas de tese ocorressem ao longo de 1994.

7.5. OS CUSTOS

Os recursos orçamentais de que a Universidade Aberta dispôs para as actividades que desenvolve constam no quadro 6.17, ilustrados parcialmente pelas figuras 6.25 e 6.26.

Aparentemente registou-se um acréscimo substancial dos recursos financeiros uma vez que, em termos globais, estes mais que triplicaram. No entanto, se se atender às diversas rubricas, cada uma por si, chegar-se-á a conclusões diversas: em primeiro lugar, as **verbas atribuídas pelo PIDDAC**, numa fase de arranque institucional e com os problemas de instalações atrás referidos, foram claramente **insuficientes**; em segundo lugar, **enquanto que as receitas próprias cresceram 7.5 vezes, as receitas do OGE cresceram apenas 2.7 vezes.**

Mesmo assim, poder-se-ia afirmar com verdade que os recursos cresceram mais que a inflação. Mas a questão não é essa: o problema reside nas **disponibilidades financeiras do primeiro e do segundo anos, que foram muito inferiores às necessidades exigidas pelo arranque da actividade da Universidade.**

¹²¹⁹ 17 no ano de 1990/91, 13 de 1991/92 e 15 (estimativa) de 1992/93.

¹²²⁰ 21 em 1991/92 estimando-se o mesmo número para o ano seguinte.

QUADRO 6.17 – Recursos orçamentais da Universidade Aberta (em contos)

TIPOS DE RECEITA	1989	1990	1991	1992	1993
ORÇAMENTO ORDINÁRIO:					
OGE Pessoal	292.6	460.0	642.8	783.1	909.1
OGE Funcionamento	157.4	206.3	205.7	395.1	310.3
OGE Capital	40.0	35.1	40.0	121.8	80.6
Total OGE:	490.0	701.4	888.4	1300.0	1300.0
Rec. própr. realizadas:	51.3	90.0	366.4	383.9	386.9 ¹²²¹
TOTAL (EXCL. PIDDAC):	541.3	791.4	1254.8	1683.9	1686.9
PIDDAC:	-	107.9	37.1	15.0	10.0
Total	541.3	899.3	1291.9	1699.0	1696.9

Fonte: Plano estratégico, pp. 56-57

Conforme refere Rocha Trindade¹²²², (...) "os orçamentos de 1989 e de 1990 foram absolutamente insuficientes para as exigências dos cursos a iniciar, em regime de ensino a distância, para o ano lectivo de 1989/90, pelo que no segundo ano orçamental referido se terminou com uma situação de endividamento generalizado. Tal foi devido ao atraso da libertação de verbas atribuídas para o efeito pelo Fundo Social Europeu, só efectivada em 1991, e incluídas nas receitas próprias contabilizadas para esse ano".

Esta situação, mais uma vez reveladora do **fraco empenhamento efectivo do órgão de tutela numa fase crucial da vida institucional**, comprometeu o desenvolvimento da oferta: já anteriormente se referiu que **os custos iniciais do ensino a distância** são muito superiores aos do ensino presencial, uma vez que envolvem abundantes investimentos em capital fixo. As poupanças verificam-se a médio prazo através dos efeitos de escala dos cursos produzidos¹²²³. Por outro lado a sua estrutura orçamental é diferente, com maior peso nos custos de funcionamento e menor nos de pessoal¹²²⁴. Ora o organismo de tutela parece não ter compreendido esta questão, subinvestindo nos primeiros anos. A este facto, acrescente-se a estagnação do orçamento de 1993 que corresponde a uma **diminuição real dos recursos financeiros disponíveis**.

¹²²¹ Estimativa calculada a partir da projecção para os 12 meses dos primeiros dois.

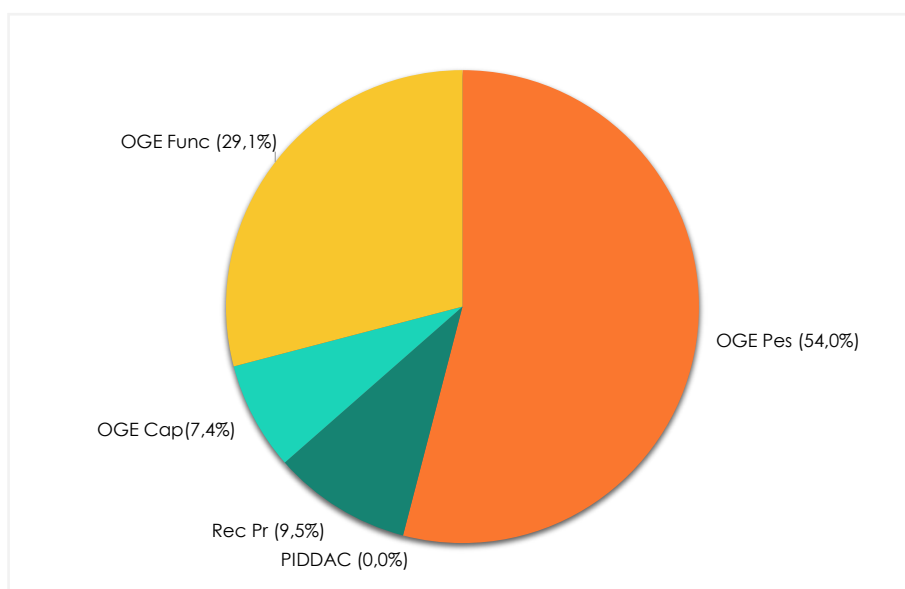
¹²²² Trindade, A.R (1993) *Plano Estratégico ... op. cit.*, pag. 57.

¹²²³ Vide supra, cap 2.

¹²²⁴ "Em termos de estrutura orçamental, uma universidade de ensino a distância apresenta componentes diferentes das de uma universidade convencional, em dois aspectos diferentes: o peso relativo das componentes de pessoal e de funcionamento (60%/40%, para uma universidade aberta; 80 a 90% /20 a 10% para as universidades convencionais); por outro lado, a distinção que deveria ser feita entre custos permanentes de funcionamento e operação da estrutura (tanto em pessoal como em funcionamento) e custos para investimento em novos cursos, nos quais são predominantes as despesas de funcionamento". Trindade, A. (1993), *op. cit.*, pag. 71.

A evolução do peso relativo das várias rubricas no total dos recursos pode observar-se nas figuras 6.25 e 6.26 que registam um **decréscimo ligeiro das verbas atribuídas para despesas com pessoal** (0.5 pontos), um **decréscimo substancial do peso das verbas de funcionamento e de capital** (10.8 e 2.7 pontos respectivamente) e um **acréscimo significativo das verbas provenientes de receitas próprias** (em 13.3 pontos). Esta evolução ilustra a **estratégia**, a nosso ver saudável, **para uma maior autonomização financeira**.

Actualmente e de acordo com o estudo apresentado no Plano Estratégico¹²²⁵, os custos totais estimados para uma disciplina anual são de 110 mil contos¹²²⁶, considerando que a sua vida útil é de cinco anos e que, ao longo desse ciclo de vida, nela se tenham inscrito 1000 alunos.



Fonte: Plano estratégico, pp. 56-57

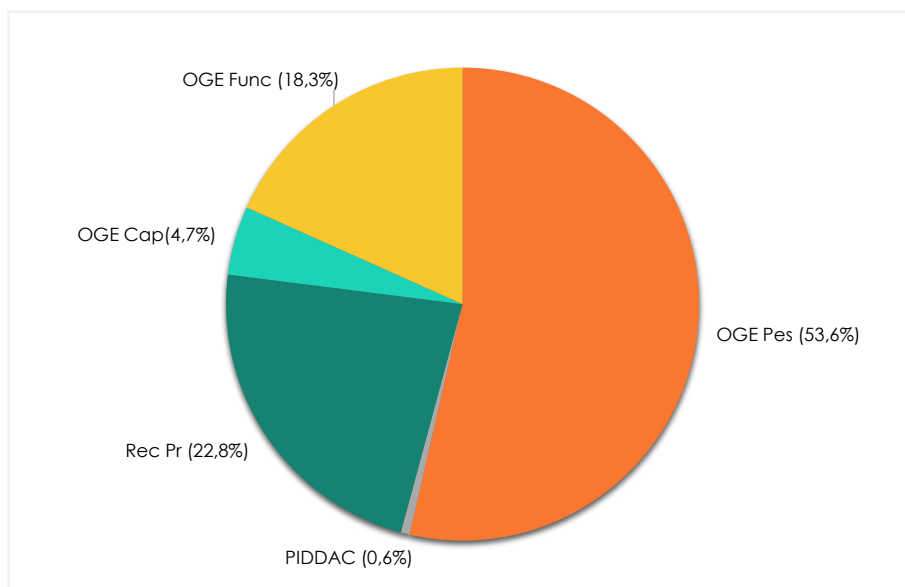
FIGURA 6.25 – Recursos orçamentais em 1989

A partir deste cálculo estima-se que o **custo de cada disciplina por aluno seja de 110 contos para as disciplinas anuais, 55 para as semestrais e 30 para as trimestrais**. Considerando que em média um estudante se matricula em cinco disciplinas anuais (ou equivalente) por ano, significa isto que **o custo anual de um estudante da Universidade Aberta é de 550 contos** e que **o custo de um licenciado é de 2640 contos**¹²²⁷.

¹²²⁵ Op. cit., pp. 85-96.

¹²²⁶ Neste cálculo incluem-se 48 750 contos de investimento inicial e 12 604 contos anuais para despesas de funcionamento (em que se prevêem as amortizações necessárias para uma vida útil de oito anos).

¹²²⁷ Estimativa resultante do produto de 110 contos por disciplina anual ou equivalente (10 créditos), por 24 disciplinas (240 créditos).



Fonte: Plano estratégico, pp. 56-57

FIGURA 6.26 – Recursos orçamentais em 1993

De acordo com o mesmo documento, para os custos per capita descerem até ao valor médio nacional de 400 contos/ano, será necessário visar uma população-alvo de 1500 utilizadores em vez de 1000. Para esta estimativa, as propinas praticadas em 1992/93, 1500\$/crédito, correspondiam a *“cerca de 20% do custo total da cadeira, cobrindo a totalidade do custo anual de funcionamento e 27% do investimento inicial”*.

7.6. DESAFIOS E ESTRATÉGIAS

O retrato elaborado ao longo deste capítulo bem como a análise do *Plano Estratégico*, permitem identificar um quadro de desafios que se perfilam na actual vida institucional¹²²⁸.

Diversificação da oferta

O maior desafio é, sem dúvida, o da **diversificação e qualificação da oferta**, pela criação de novos cursos formais, não formais e livres, pela instauração de mecanismos de controlo de qualidade e pela sua extensão a grupos-alvo mais alargados. Se tal não acontecer, *“o número de estudantes inscritos, em vez de aumentar ou mesmo de se manter, tenderá a reduzir-se a curto prazo”*¹²²⁹.

Foi nesta linha que já foram **aprovados quatro novos cursos** que concedem os

¹²²⁸ Quando se utiliza o termo “actual”, reportamo-nos ao último trimestre de 1993. Provavelmente é bom que tal aconteça, alguns obstáculos já estarão ultrapassados no momento em que as provas de doutoramento se vierem a realizar. Para além das fontes enunciadas, foram utilizadas informações colhidas em reuniões do Conselho Científico, nomeadamente na que se realizou em 1991 no Vimeiro, sobre este assunto.

¹²²⁹ Trindade, A.R. (1993), *Plano ... op. cit.*, pag. 97.

graus de bacharel e licenciado - Estudos Portugueses e Ingleses, Estudos Ingleses e Franceses, História de Portugal e História e Língua Portuguesas - e foi **alargado o acesso** à Licenciatura de Estudos Portugueses e Franceses que deixou de ser leccionada em mero regime de complemento de habilitações. Está igualmente previsto até 1997, o **lançamento de três novas licenciaturas** de grande interesse estratégico, Gestão, Informática e Administração Autárquica, previstas para iniciar a leccionação em 1994/95, 1996/97 e 1997/98 respectivamente.

Para além destes cursos formais o *Plano Estratégico* prevê que se venham a “negociar com outras instituições de ensino superior a introdução, nos respectivos planos de estudos, de componentes a leccionar pela Universidade Aberta em regime de ensino a distância”¹²³⁰.

Outra área de alargamento da oferta será no campo do **ensino pós-graduado** prevendo-se, num horizonte próximo, o nascimento de mais Mestrados resultantes de parcerias¹²³¹, como os que seguidamente se assinalam: “Dimensão Humana da Saúde”, “Controlo de Qualidade Total”, “Género: Igualdade de Oportunidades”, “Contabilidade”¹²³², “Gestão da Tecnologia”¹²³³ e “Gestão de Negócios Internacionais”.

No que respeita à **formação contínua**, prevê-se não só o **alargamento do leque** de disciplinas oferecidas em regime singular¹²³⁴, mas também a **diversificação dos modelos de funcionamento**. Neste âmbito, em algumas situações, **cruzar-se-ão estratégias de ensino a distância com actuações presenciais**¹²³⁵, no quadro de parcerias com outras instituições do ensino superior. Especial atenção será dada a **programas de complemento e reconversão de qualificações superiores**, através de contratos-programa específicos e bem definidos. Para além das disciplinas anuais e semestrais, estão já a desenvolver-se **blocos trimestrais**, o que permitirá introduzir uma maior flexibilidade na combinação da oferta¹²³⁶.

Quanto à **formação profissional**, a estratégia a desenvolver assenta no auto-

¹²³⁰ *Idem*, pag. 82.

¹²³¹ A primeira experiência foi a do Mestrado em Relações Interculturais, resultante de um acordo entre a Universidade Aberta, o Instituto Português do Património Cultural e a Direcção Geral da Extensão educativa.

¹²³² Com a Universidade de Aveiro.

¹²³³ Em colaboração com um Consórcio transnacional de Universidades.

¹²³⁴ Com uma estimativa de produção anual que varia entre 4 (cenário de ritmo lento) e 16 disciplinas semestrais (cenário de ritmo rápido), consoante as disponibilidades financeiras, considerando um investimento inicial de 24 mil e 500 contos por disciplina e despesas de funcionamento anual da ordem dos 6 mil e 300 contos. Trindade, *op. cit.*, 101.

¹²³⁵ Como se viu anteriormente, esta tendência é geral, conforme ficou claro na Conferência de Bangkok (vide supra, cap 2).

¹²³⁶ Tal flexibilização traduzir-se-á na possibilidade oferecida ao estudante de se inscrever num maior número de módulos diferentes para obter o mesmo número de créditos. Por exemplo, para obter 50 créditos, poderá escolher 5 cadeiras anuais, 10 semestrais, 20 trimestrais ou uma combinação dos três tipos anteriores.

-financiamento das acções a partir de uma carteira de encomendas e no alargamento do sistema de parcerias.

A **rede de parceiros** tende a alargar-se estando previsto, desde já, os seguintes: Instituto de Emprego e Formação Profissional¹²³⁷, organismos da Administração Central, Regional e Local, empresas públicas, organizações de empregadores e de trabalhadores.

A colaboração a desenvolver poderá abranger, consoante cada um dos projectos o exigir, as áreas de produção de cursos de ensino a distância ou simplesmente de **materiais mediatizados**, a **transferência de tecnologias educativas** através da realização de **acções de formação e consultadoria** nestas áreas e a **formação de formadores em Comunicação Educacional Multimedia**.

Diversificação dos públicos-alvo

Os desenvolvimentos que se acabam de descrever far-se-ão no quadro de um progressivo **alargamento dos utilizadores** do sistema **de uma dimensão mínima de três mil**¹²³⁸ **para uma dimensão máxima de trinta mil**¹²³⁹.

Com o abaixamento da idade mínima de acesso dos 25 para os 21 anos cruzado com a redução das exigências académicas para os padrões em curso nas outras universidades, é provável que a população discente venha a aumentar (e a rejuvenescer) significativamente.

Por outro lado, **com o progressivo alargamento da oferta** (que até agora se destinou em grande parte ao grupo profissional dos professores) **ao conjunto da população lusófona**, residindo, em território nacional, em comunidades portuguesas no estrangeiro ou em territórios lusófonos¹²⁴⁰, **será possível proporcionar uma segunda oportunidade de continuar estudos superiores a um grupo significativamente maior de adultos**¹²⁴¹.

Reestruturação interna

A não aprovação dos Estatutos foi de certo modo responsável pela criação de um **clima de instabilidade** pouco propício ao desejável funcionamento da

¹²³⁷ Com o qual já existem vários projectos em curso.

¹²³⁸ Abaixo da qual o sistema não é rentável.

¹²³⁹ Acima do qual o sistema terá de sofrer alterações estruturais muito grandes, tornando-se uma estrutura muito mais pesada.

¹²⁴⁰ Para a aproximação à comunidade lusófona, conta-se intensificar os laços de colaboração com o Instituto Camões, com as Secretarias de Estado da Cooperação e das Comunidades Portuguesas, com os governos de países lusófonos, bem como desenvolver as acções em língua portuguesa na Universidade Aberta Internacional da Ásia (UAIA) de Macau.

¹²⁴¹ No que respeita aos residentes fora do território nacional, terá o efeito derivado de os ajudar a estreitar os laços com a cultura portuguesa.

instituição ao longo do ano de 1992/93. Em virtude de tal situação, foram tomadas diversas **medidas de transição** ainda no quadro do DL 444/88, nomeadamente no que respeitou à reorganização de alguns serviços.

Com os Estatutos aprovados, prevê-se que uma **reestruturação interna** permita **adequar a organização à política desenhada no Plano Estratégico**, nomeadamente a autonomização parcial do Instituto de Comunicação Multimedia.

Alargamento das instalações

A dimensão actual das instalações não possibilita a expansão de novas actividades, pelo que é urgente a aquisição de três a cinco mil m² de área coberta só para os novos espaços de instalação em Lisboa. Em Coimbra, para substituir as primitivas instalações da Delegação que se encontravam “ameaçadas de ruína”¹²⁴², foi adquirido um edifício, actualmente em obras, situado junto da Universidade. Nas instalações da Delegação Norte (sediada no Porto), estão previstas obras de beneficiação a fim de lá se montar um pequeno estúdio vídeo para aumentar a sua capacidade produtiva¹²⁴³.

Alargamento dos recursos humanos

Para a efectivação do desenvolvimento nos pontos anteriores, prevê-se o alargamento e qualificação do pessoal existente.

Considerando como base de cálculo uma relação de **um docente por cada cem alunos, um docente doutorado por cada três não doutorados e um docente por 1.5 unidades de pessoal não docente**, para a dimensão de trinta mil utilizadores prevê-se um quadro de pessoal com 750 unidades, assim distribuídas:

QUADRO 6.18 – Recursos Humanos previstos para uma dimensão de 30 000 utilizadores

GRUPOS DE PESSOAL	QUANTIDADE ESTIMADA
Total	750
– Pessoal docente a tempo inteiro	300
– Pessoal docente doutorado	75
– Pessoal docente não doutorado	225
– Docentes com mestrado	150
– Docentes sem mestrado	75
– Pessoal não docente	450

Fonte: *Plano Estratégico, op. cit.*, pag. 117

¹²⁴² Trindade, A.R. (1993), *Plano ... op. cit.*, pag. 116.

¹²⁴³ Até 1993, aproveitando a tecnicidade e experiência de algum do seu pessoal que as havia ganho no projecto Telescola, a Delegação Norte produziu diversos videogramas tendo, no entanto, de recorrer aos estúdios de uma empresa particular.

Cooperação internacional

A cooperação internacional tem sido, como atrás referido, um dos principais suportes estratégicos da Universidade Aberta, tendo tido mesmo um papel determinante no seu nascimento, pelo que se prevê que esta vertente não só se mantenha como venha a ser aprofundada.

O desenvolvimento desta estratégia¹²⁴⁴, permitirá um **melhor posicionamento no sistema de decisões internacionais neste domínio, a abertura de mercados para os nossos produtos e serviços educacionais e a captura de recursos financeiros.**

8. SÍNTESE

À semelhança do que se fez para a UNED, terminar-se-á este capítulo com uma breve síntese em que se procurará fazer emergir os principais traços caracterizadores da Universidade Aberta. A partir deles, levantar-se-ão um conjunto de hipóteses sobre os efeitos do sistema de ensino superior a distância português no desenvolvimento dos recursos humanos tanto a nível nacional como a nível local.

8.1. ELEMENTOS-CHAVE DO MODELO PORTUGUÊS DE ENSINO SUPERIOR A DISTÂNCIA

Portugal encontra-se numa fase charneira da sua História. O processo de mudança acelerada, desencadeado por uma descolonização e por uma democratização recentes e potenciado pela transformação global da civilização industrial em sociedade de informação e pela integração no espaço geopolítico europeu, desencadeou profundas transformações a todos os níveis da estrutura social deste país.

Dada a situação de atraso económico e de posicionamento periférico em que o país se encontra relativamente aos seus parceiros europeus, este gigantesco processo de mudança transporta o **risco de perda de identidade nacional, a menos que se desencadeiem políticas que transcendam o mero crescimento económico para desencadear um processo de desenvolvimento auto-sustentado.**

Tal desenvolvimento, terá de **ter em conta o espaço geopolítico em que vivemos e o potencial estratégico que a nossa História nos proporcionou**, processando-se num

¹²⁴⁴ Nomeadamente em relação a instituições universitárias e de formação profissional avançada, a organismos transnacionais de ensino e formação a distância de âmbito regional (ex: EADTU) ou mesmo mundial (ex: ICDE) e a entidades coordenadoras da União Europeia, bem como o seu alargamento aos governos de países lusófonos e o estreitamento de relações com a UAIA.

quadro de **aprofundamento da democracia**, de **abertura do sistema económico**, de **reorganização da estrutura produtiva** e de **racionalização do espaço geográfico**.

Para que se efective, desenha-se como estratégia dominante a **aposta nos portugueses**, que constituem o recurso mais valioso do país. Essa aposta, passa naturalmente por uma **política de formação de recursos humanos eficaz e eficiente** que possa fornecer instrumentos e saberes, capazes de permitir a **conquista e o exercício de uma verdadeira cidadania**, não apenas na sua vertente política formal, mas também na económica, social e cultural, possibilitando, de facto, **serem sujeitos da sua história individual e colectiva**.

Ora, como anteriormente foi referido, os indicadores que dispomos levam a crer que tal tarefa não será pequena: apesar do esforço empreendido desde a “reforma Veiga Simão”, **o sistema educativo português ainda revela grandes fragilidades**, de entre as quais sobressaem a **carência de recursos humanos com qualificação superior e a pobreza de respostas em formação contínua**.

Nos últimos anos, observou-se um crescimento rápido do sistema terciário, nas suas vertentes universitária e politécnica, tanto pública e como privada. No entanto, **tal processo parece não ter conseguido só por si responder em quantidade, ritmo e qualidade às necessidades de formação** já referidas.

Foi neste contexto recente que nasceu o sonho e, mais tarde, se tornou realidade a Universidade Aberta, marcada pelas necessidades da conjuntura e por dois tipos de processos que se foram sedimentando ao longo de décadas: a **formação profissional a distância** e um conjunto de diversas **medidas de aperfeiçoamento do sistema educativo**, nomeadamente no que respeita à **utilização do audiovisual pelo ensino**.

Do seu processo de gestação e nascimento e do modo como se estruturou e funcionou nos primeiros anos de vida, emergem os elementos-chave que configuram o modelo português de ensino superior a distância.

A dinâmica decorrente do processo de crescimento do sistema de ensino superior, da reforma educativa e da situação de ruptura profissional em que se encontravam os professores do ensino preparatório e secundário, associada à mudança mais ampla atrás referida, fez com que **o aparecimento da Universidade Aberta não fosse uma necessidade sentida por todos**.

Esta divergência de pontos de vista deu lugar a uma **resultante, de natureza política, dotada de grande ambivalência** uma vez que, se por um lado defendia formalmente a nova instituição através de diplomas e discursos, por outro limitava-se a querer servir-se dela apenas para resolver os problemas urgentes da formação

de professores¹²⁴⁵, não lhe proporcionando apoios suficientes para se afirmar como uma Universidade de corpo inteiro.

Este constrangimento estratégico, marcou os primeiros anos de vida desta instituição, **obrigando-a a responder às exigências da envolvente a um ritmo normalmente exigível a uma instituição já consolidada, ao mesmo tempo que nascia e se estruturava como organização.**

Ao fim de cinco anos de vida, já frequentaram esta instituição cerca de 17 mil formandos e estudantes, correspondendo a cerca de 70 mil inscrições. O seu perfil veio a sofrer um processo de progressiva diversificação, à medida em que o Ministério de tutela permitiu a diversificação da oferta.

A evolução da procura, em termos quantitativos, foi reveladora de todo o processo acima descrito, apresentando-se sob a forma de um "W", em que os dois primeiros pontos altos corresponderam a outras tantas encomendas do Ministério da Educação.

A evolução das inscrições nos cursos formais, não formais e livres leva a crer, todavia, que a partir do quinto ano de vida, os alunos da Universidade Aberta a levaram a uma emancipação relativamente ao, até então cliente principal, o Ministério da Educação. Foi-lhe assim permitido um **crescimento sustentado pelo corpo discente**, tendência que corresponde à diversificação dos grupos discentes homogéneos que **de três em 1989/90, passaram para onze em 1993/94.**

O corpo discente actual, constituído por uma população predominantemente feminina (3/4), com idades compreendidas entre os 30 e os 39 anos (61%), trabalhadores por conta de outrem, casados e com instrução superior, **tenderá a diversificar-se**, em função da alteração das condições de acesso (idade mínima e qualificações) e da diversificação da oferta, ambas ocorridas no último trimestre de 1993.

A dispersão geográfica dos alunos mostra que a Universidade Aberta já cobriu quase todo o território nacional estando, no entanto, sub-representada nas Regiões Autónomas. A existência de estudantes residentes no estrangeiro chama a atenção para a necessidade de se investir fortemente na informação a fornecer às comunidades lusófonas (de nacionalidade portuguesa ou não) podendo para isso instituir-se parcerias com o Ministério dos Negócios Estrangeiros (Secretarias de Estado da Comunidades Portuguesas e da Cooperação) e com o Instituto Camões.

Também a oferta se diversificou ao longo deste período; provam-no:

¹²⁴⁵ Recorde-se que, entre 1989/90 e 1992/93, de acordo com os dados oficiais, a Universidade Aberta contribuiu para a profissionalização de 25% dos professores efectivos de nomeação provisória de todo o país.

- o número de **cursos** e programas formais e não formais que aumentou substancialmente;
- o número e diversidade dos **materiais** que cresceu, parecendo desenhar-se com clareza a tendência para que a Universidade Aberta se venha a assumir também como uma forte (e útil) editora de produtos culturais e educativos, consumíveis por uma larga população;
- os **serviços de apoio à aprendizagem** que estão implementados e testados, apresentando-se agora o desafio de os aperfeiçoar e de os completar com serviços destinados a populações-alvo específicas como se observa em Espanha;
- finalmente, a realização de investigação que tem crescido a bom ritmo, quer no que respeita a projectos de I&D de âmbito nacional e internacional, quer no que concerne a pesquisa específica conducente à obtenção de graus académicos.

A **estruturação inicial desta Universidade decorreu da fusão das instituições que lhe deram origem**, o Instituto Português de Ensino a Distância (IPED) e o Instituto de Tecnologia Educativa (ITE), o primeiro marcado por uma prática de investigação no quadro de parcerias nacionais e internacionais, o segundo com uma experiência volumosa no campo da produção de materiais educativos para o ensino básico e secundário. Essas duas vocações iniciais, a que se acrescentaram as funções de *ensino superior* e de *formação profissional*, aparecem formalmente integradas - pelo DL 444/88 - em dois Institutos, o IPED e o Instituto de Comunicação Multimedia (ICM). A manutenção do nome e da sigla do primeiro, não nos parece ter sido uma medida adequada, por transformar, pelo menos aparentemente, uma fusão de organizações num acto de anexação ou de colonização organizacional.

A **estruturação orgânica preconizada nos Estatutos, parece bastante mais adequada**, quer por se afastar desse erro, quer por se aproximar de uma **estruturação clássica** (por exemplo através da estruturação do Instituto Universitário de Ensino a Distância em departamentos) retendo no entanto as suas especificidades próprias (mantendo uma forte componente de investigação através do Instituto Universitário de Estudos Pós-Graduados e autonomizando o Instituto de Comunicação Multimedia).

A análise dos **recursos humanos** mostra-nos um quadro com potencialidades, mas também algumas fragilidades são evidentes, de que são principais exemplos as duas seguintes:

- a juventude da **equipa docente não doutorada** e o seu elevado nível académico levam a supor que, se se desenvolver o seu enquadramento, como previsto no *Plano Estratégico*, dentro de poucos anos se poderá contar com um conjunto

de doutorados que associarão à sua formação académica de base uma qualificação específica em ensino a distância.;

- o excessivo número de pessoas com **vínculos precários**, (mais de 40% do pessoal a tempo inteiro), associado à forte competição no domínio do audiovisual, constitui uma ameaça real, por aumentar a **probabilidade de deslocações de pessoal qualificado para o sector privado** com os inerentes custos humanos e financeiros (perda de pessoal qualificado e investimentos transformados em subsídios a fundo perdido).

O sistema de **representação estudantil** assente na existência de um Colégio de Delegados representativo do total da população discente, parece adequado à situação de dispersão em que se encontram, exigindo apenas alguns aperfeiçoamentos no sentido do reconhecimento e legitimidade da sua actividade.

O modelo de ensino preconizado, assenta numa aposta na **auto-suficiência do aprendente**: o cuidado posto na elaboração dos materiais e a tentativa de reduzir a descontiguidade espaço-temporal (vide cap 2) através da valorização da comunicação telefónica, das emissões televisivas e radiodifundidas e o posicionamento num segundo plano do sistema de apoio presencial, são disso exemplos claros.

Os resultados deste modelo de funcionamento, colhido a partir de indicadores de opinião e de resultados académicos, têm tido **pouca divulgação**, observando-se uma excessiva discrição relativamente à sua eventual publicitação. Não sendo prudente fazer generalizações dada a especificidade do corpo discente dos primeiros anos pode, no entanto, afirmar-se que, de modo geral, tanto através da opinião dos estudantes como do seu rendimento académico, **os resultados têm sido claramente positivos não só em termos quantitativos¹²⁴⁶ como qualitativos¹²⁴⁷.**

8.2. EFEITOS DO SISTEMA DE ENSINO SUPERIOR A DISTÂNCIA PORTUGUÊS NO DESENVOLVIMENTO DOS RECURSOS HUMANOS NACIONAIS E LOCAIS: REFLEXÕES E HIPÓTESES

Em função do que atrás foi exposto, podem enunciar-se, desde já, alguns efeitos do sistema de ensino superior a distância em Portugal:

1- A criação da Universidade Aberta deu lugar a efectivas oportunidades de desenvolvimento dos recursos humanos locais, nomeadamente no que respeita a milhares de professores do ensino preparatório e secundário e a centenas

¹²⁴⁶ Pelo número de estudantes que já frequentaram com êxito os programas da U.A..

¹²⁴⁷ Pelas suas classificações e dispersão geográfica. Este último factor leva a crer que a U.A. está já a chegar a zonas bastante periféricas.

de indivíduos que não dispoñendo de habilitações completas no campo dos Estudos Portugueses e Franceses tiveram possibilidade de as adquirir. Muitos desses estudantes vivendo em zonas periféricas não tinham tido, até então, oportunidade de se valorizar profissionalmente, por impossibilidade de acesso ao ensino superior.

- 2- As **circunstâncias do seu nascimento e a ambivalente posição dos decisores políticos**, pelo contrário, **têm retardado o alargamento da acção pedagógica** desta instituição a outros segmentos de população, uma vez que impediram o alargamento da oferta que poderia ter sido desenvolvida.

Para além deste efeito de refreamento, a envolvente política criou uma **imagem inicial negativa**, que progressivamente se tem esbatido mas que, no entanto, exigirá um **forte empenhamento na área de Relações Públicas e Publicidade**, no sentido de projectar uma imagem institucional autêntica da Universidade Aberta.

- 3- A **evolução da procura**, leva a crer que se entrou num **processo de autonomização** face ao Ministério de tutela. Ainda que a procura cresça a um ritmo rápido, **não são previsíveis crises de crescimento** como as registadas em Espanha, uma vez que o modelo português assenta na auto-aprendizagem e na tutoria telefónica. No entanto, à medida que a população discente vá rejuvenescendo, é natural que venha a observar-se um **acréscimo de procura de apoio presencial**. Tal tendência não parece exigir um excessivo investimento em recursos humanos e materiais, uma vez que a actual rede presencial está a trabalhar bastante abaixo das suas possibilidades.

As omissões do passado recente levam a crer que a Universidade Aberta terá tanto mais efeitos benéficos no desenvolvimento de recursos humanos quanto mais seja dada a conhecer a um largo público, possibilitando-lhe o acesso aos seus materiais e aos seus cursos.

Para tanto justifica-se o **desenvolvimento de estratégias de informação especializada** junto de grupos residentes em zonas periféricas do território nacional¹²⁴⁸, nomeadamente no interior e nas Regiões Autónomas¹²⁴⁹, bem como junto de portugueses e de elementos de outros grupos lusófonos residentes no

¹²⁴⁸ Através dos meios de comunicação regional e local (imprensa e rádio), associados a um trabalho local do Centro de Apoio.

¹²⁴⁹ Nestas poder-se-ia recorrer de igual modo à televisão.

estrangeiro¹²⁵⁰.

- 4- A diversificação da oferta da Universidade Aberta poderá vir a ter implicações positivas no desenvolvimento dos recursos humanos locais**, pois permitirá o acesso de populações periféricas a uma qualificação superior. Todavia, **o estreito leque de opções ainda existente, leva a crer que tal desenvolvimento se processe de modo lento**, dele beneficiando apenas populações ligadas à Administração Pública e ao Sector Terciário. Com a diversificação prevista com os cursos de Informática, de Gestão e de Administração Autárquica, é previsível que o impacto nos recursos humanos locais seja muito maior¹²⁵¹.
- 5- A estrutura perspectivada pelos Estatutos revela adequação às necessidades impostas pela estratégia.** No entanto, é possível assinalar-se, duas fragilidades estruturais:
- falta de unidades orgânicas com suficiente importância para implementar estratégias nos sectores de Relações Públicas, de Publicidade e de Marketing;
 - falta de uma Direcção de Pessoal, capaz de desenvolver um plano integrado de gestão de recursos humanos.
- 6- A rede de apoio presencial existente, carece de amplas modificações, se se quiser fazer dela um efectivo instrumento de desenvolvimento de recursos humanos locais.**

As Delegações deverão continuar a funcionar como laboratórios pedagógicos, onde se poderão experimentar novas formas de intervenção pedagógica, passíveis de vir a generalizar-se no resto da rede presencial.

No caso da **rede primária**, antevê-se que o seu efeito será sempre limitado à colaboração das instituições de ensino superior local, cujos interesses nem sempre são convergentes com os da Universidade Aberta como já se teve conhecimento.

É possível que com o alargamento de programas formais, não formais e de formação contínua, venha a registar-se a necessidade de montar uma **rede secundária** fazendo apelo à colaboração das autarquias e de outras instituições de inserção local, de acordo com necessidades que venham a ser reconhecidas.

¹²⁵⁰ Um trabalho deste tipo no estrangeiro deverá ser concertado como já se disse com as Secretarias de Estado da Cooperação e das Comunidades Portuguesas, bem como com o Instituto Camões e provavelmente com organizações não governamentais como a F. C. Gulbenkian. Localmente poder-se-ia recorrer aos meios de comunicação das várias comunidades (TV, rádio e imprensa), às representações diplomáticas e às Casas de Portugal. Particular atenção deve dar-se aos países lusófonos, no quadro de uma cooperação, apoiada em contratos-programa claramente definidos.

¹²⁵¹ Tanto maior quanto se adequa aos nichos de mercado locais e nacionais. Vide sobre as necessidades previsíveis, Vários (1987), *Desenvolvimento dos Recursos Humanos em Portugal. Cenários até 2005*, GEP/MEC, Lisboa.

Em síntese, a Universidade Aberta atravessa uma fase decisiva da sua existência, uma vez que se desenha com grande nitidez um complexo quadro de ameaças e de oportunidades que irão impender sobre a sua evolução ao longo do tempo e, por consequência, sobre o seu contributo face ao actual problema do desenvolvimento de recursos humanos do país.

TERCEIRA PARTE REFLEXÕES FINAIS



CAPÍTULO 7

PARA UMA SOCIOLOGIA DA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA

SUMÁRIO

1. A COMPLEXIFICAÇÃO DO PROCESSO EDUCATIVO FORMAL
 - 1.1. DA UNIDIRECCIONALIDADE À MULTIDIRECCIONALIDADE DO PROCESSO EDUCATIVO
 - 1.2. A EDUCAÇÃO DE ADULTOS: DA PEDAGOGIA À ANDRAGOGIA
2. UM PERCURSO CONVERGENTE: O CRESCIMENTO DA FORMAÇÃO CONTÍNUA
 - 2.1. AS RAÍZES
 - 2.2. FORMAÇÃO E SOCIALIZAÇÃO POLÍTICA: A QUESTÃO DA FORMAÇÃO CÍVICA
 - 2.3. A FORMAÇÃO EM CONTEXTO PROFISSIONAL (A formação na 1ª época da gestão: sistema fechado/actor racional. A formação na 2ª época da gestão sistema fechado/actor social. A formação na 3ª época da gestão sistema aberto/actor racional. A formação na 4ª época da gestão sistema aberto/actor social)
3. EMERGÊNCIA DE UMA SOCIOLOGIA DA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA
 - 3.1. HORIZONTES DE PESQUISA
 - 3.2. ÁREAS DE PESQUISA (Teoria geral. Sistemas ensinantes em educação a distância. Sistemas de comunicação educacional a distância. Sistemas aprendentes em educação a distância)
 - 3.3. POSICIONAMENTO DESTE ESTUDO
4. PISTAS EM ABERTO
 - 4.1. PISTAS NO QUE RESPEITA À TEORIA GERAL
 - 4.2. PISTAS PARA O ESTUDO DOS SISTEMAS ENSINANTES
 - 4.3. PISTAS PARA O ESTUDO DOS SISTEMAS DE COMUNICAÇÃO EDUCACIONAL
 - 4.4. PISTAS PARA O ESTUDO DOS SISTEMAS APRENDENTES
5. SÍNTESE

Chegados quase ao fim do trabalho, torna-se útil proceder a uma breve reflexão sobre o caminho percorrido.

Numa altura em que o paradigma científico dominante está em crise¹ e em que, às confortáveis certezas do século XIX se sucederam as incómodas dúvidas do século XX, as Ciências Sociais e a Sociologia da Educação em particular não lhes poderiam ficar imunes.

¹ Sobre a crise do paradigma científico dominante e a emergência de um novo paradigma, vide Santos, Boaventura de Sousa (1991), *Um discurso sobre as ciências*, Porto, Afrontamento, 5.ª edição.

Ao longo do trajecto de investigação fomos acompanhados por esta permanente perplexidade, procurando com ela conviver, orientados pela teoria e pela metodologia das Ciências Sociais, mas tentando estar abertos à complexidade do objecto de estudo que se ia desenrolando.

Nas páginas que se seguem, procuraremos reflectir sobre o quadro teórico que serviu de referência, o da Sociologia da Educação, ele próprio em profunda turbulência resultante do processo de complexificação do seu objecto de estudo quer pelo alargamento dos horizontes da educação formal quer pela crescente importância da formação contínua.

Dessa reflexão, abre-se um conjunto de pistas para um novo campo da Sociologia da Educação, a educação a distância, para o qual procuraremos esboçar os horizontes de pesquisa e as áreas-chave significativas.

Terminaremos, apontando algumas linhas de investigação que se desenham como questões interessantes a explorar no âmbito de uma Sociologia da Educação a Distância.

1. A COMPLEXIFICAÇÃO DO PROCESSO EDUCATIVO FORMAL

1.1. DA UNIDIRECCIONALIDADE À MULTIDIRECCIONALIDADE DO PROCESSO EDUCATIVO

No início deste trabalho, tomámos consciência de que não encontraríamos muitos pontos de apoio na Sociologia de Educação clássica, aplicáveis a uma Sociologia da Educação a Distância.

Esta constatação pode desde logo fazer-se a partir do conceito de educação expresso por Durkheim:

“(...) A educação é a acção exercida pelas gerações adultas sobre as que ainda se não encontram amadurecidas para a vida social. Ela tem por objectivo suscitar e desenvolver na criança um certo número de condições físicas, intelectuais e morais que dela reclamam, seja a sociedade política, no seu conjunto, seja o meio especial a que ela se destina particularmente”(...) ¹²⁵².

¹²⁵² Durkheim, Emile (1984), *Educação e Sociologia*, in *Sociologia, Educação e Moral*, Porto, Rés, 1.ª ed. de 1922, pag. 17.

O fundador da primeira cátedra de Educação e Sociologia da Sorbonne, escrevia para a sociedade do seu tempo que tinha tipicamente **características pós-figurativas**¹²⁵³. Assim, a tal acção enformadora destinada a preparar as pessoas para o exercício de papéis sociais era, sem polémica, atribuída às gerações adultas. Do mesmo modo, constituíam alvo dessa acção as gerações “*que ainda se não encontram amadurecidas para a vida social*”, identificando tais gerações com as faixas etárias infantil e juvenil¹²⁵⁴.

Desde então e **com a emergência de sociedades co-figurativas e pré-figurativas** decorrentes da mudança acelerada do mundo contemporâneo, em que o processo de ensino-aprendizagem se passou a processar tanto das gerações mais antigas para as mais novas como em simultâneo, como ainda das segundas para as primeiras, **a unidireccionalidade da acção educativa deixou de ter qualquer sentido**. Falar de educação no final do século é falar de uma acção que se dirige em três vertentes: dos mais velhos para os mais novos, destes para aqueles e da sociedade envolvente para todas as gerações em presença.

Um **segundo pressuposto** daquela definição, era o de que **havia uma geração socialmente imatura, que seria alvo da acção educativa de uma geração amadurecida**.

Com a profunda revolução dos conhecimentos que a Psicanálise e a Psicologia do Desenvolvimento nos trouxeram, tal pressuposto deixou de ter tanto peso. Como refere André Petitat, “*la psychanalyse a semé les premiers doutes sur la rationalité pédagogique*”¹²⁵⁵. Com ela e com a Psicologia do Desenvolvimento o mito da maturidade emocional do adulto foi derrubado¹²⁵⁶.

“(…) A descoberta freudiana do inconsciente e a teoria, estabelecida a partir deste primeiro dado, alargaram (…) o campo de acção dos psicólogos duma maneira insuspeitável, abrindo, especialmente às aplicações educativas, caminhos tão numerosos que, cerca de cem anos mais tarde, ainda se está longe de uma exploração definitiva (…)”.¹²⁵⁷

¹²⁵³ Sobre a distinção entre sociedades pós, co e pré-figurativas vide cap. 1, ponto 1.4, em que é feita referência ao pensamento de Margueret Mead sobre o assunto.

¹²⁵⁴ Esta definição exclui como grupos aprendentes, por conseguinte, as faixas etárias que correspondem genericamente à população adulta, bem como aquelas normalmente abrangidas pelo ensino superior.

¹²⁵⁵ Petitat, André (1989), *Sociologie de l'éducation*, in Durand, Jean Pierre e Weil, Robert, *Sociologie Contemporaine*, op. cit., pp. 484-485.

¹²⁵⁶ À mesma conclusão chega Georges Lapassade em entrevista dada à revista *Análise Psicológica*, na qual defende que «(…)a palavra *adulto* é uma palavra que não coincide com uma realidade psicológica ou sociológica»(…). *O mito do adulto*, n.º 1, Outubro de 1977, Lisboa, ISPA, pag. 13. Esta tese é clarificada e desenvolvida em *A entrada na vida*, (1963), *L'entrée dans la vie. Essai sur l'inachèvement de l'homme*, Paris, les Éditions de Minuit.

¹²⁵⁷ Gilbert, Roger (1978), *As ideias actuais em pedagogia*, Lisboa, Moraes, pag.141.

Desde então, inúmeros foram os trabalhos neste campo, como os de Anna Freud¹²⁵⁸, Hans Zullinger¹²⁵⁹, Georges Mauco¹²⁶⁰, Maud Mannoni¹²⁶¹ e tantos outros. No já clássico *Pigmalião na escola*¹²⁶² Rosenthal e Jacobson demonstraram experimentalmente que os preconceitos dos professores condicionam fortemente o sucesso escolar dos alunos. A polémica experiência de Summerhill¹²⁶³, foi expressão de todo este movimento pedagógico que pretendeu aplicar a investigação e a prática psicanalítica ao ensino, desconfiando das verdades acabadas da sociedade adulta.

Piaget¹²⁶⁴ e os que se lhe seguiram, por seu turno, mostraram que o desenvolvimento cognitivo é extremamente dinâmico, não se podendo circunscrever a certas faixas etárias. Os estudos de Erikson¹²⁶⁵ apresentam, no mesmo sentido, uma visão dialéctica do desenvolvimento, assumindo-se como um processo em equilíbrio instável e sempre inacabado que só termina com a morte.

Ora, se assim é, a acção educativa traduz em última análise um processo em permanente reconstrução, quer pelo lado do sujeito-aprendente, quer pela vertente do sujeito-ensinante, qualquer deles assumindo o duplo papel de aprendente e de ensinante.

Esta perspectiva dinâmica de educação que já se começava a esboçar a partir de finais do século XIX com todo o movimento da Escola Nova¹²⁶⁶, veio a ganhar progressivo realce, paralelamente às crescentes dificuldades com que os sistemas educativos contemporâneos se iam debatendo para responder às novas necessidades educativas.

Tal constatação levou, por exemplo, Ivan Illich a advogar a tese da des-

¹²⁵⁸ Freud, Anna (1968), *Initiation à la psychanalyse pour les éducateurs*. Privat, s/l e (1969), *Le traitement psychanalytique des enfants*, Paris, PUF.

¹²⁵⁹ Zulliger, Hans (1930), *La psychanalyse à l'école*, Paris, Flammarion,; (1950), *Les enfants difficiles*, s/l, L'Arche,; (1970), *Le jeu de l'enfant*, s/l, Bloud et Gay.

¹²⁶⁰ Mauco, Georges (1977), *Psicanálise e educação*, Lisboa, Moraes, (5.ª ed), (1.ª ed. 1967).

¹²⁶¹ Mannoni, Maud (1976), *A criança "doente" e os outros*, Lisboa, Moraes, (1.ª ed. 1967).

¹²⁶² Rosenthal, Robert e Jacobson, Lenore (1971), *Pygmalion à l'école. L'attente du maître et le développement intellectuel des élèves*, Paris, Castermann.

¹²⁶³ Neill, A.S. (1973), *Liberdade sem medo (Summerhill)*, S. Paulo, Ibrasa (14.ª ed.), (1.ª ed. 1960).

¹²⁶⁴ Piaget, Jean (1964), *Six études de psychologie*, Paris, Gonthier; (1969), *Psychologie et pédagogie*, Paris, Denoël/Gonthier.

¹²⁶⁵ Erikson, Erik. H. (1950), *Childhood and society*, N.York, W.W.Norton. (1968), *Identidade juventude e crise*, Rio de Janeiro, Zahar; (1980), *Identity and the life cycle*, New York, Norton.

¹²⁶⁶ O movimento da Escola Nova, iniciado em fins do século XIX a par da escolaridade obrigatória, integrou múltiplas contribuições. De acordo com Gilbert, *op. cit.* pp. 92-122, podem-se incluir neste movimento as obras de John Dewey e Parkhurst nos Estados Unidos, Binet, William James, Demolins, Décroly, Maria Montessori, Neill, Freinet e Pestalozzi na Europa. De comum tinham a crítica ao ensino tradicional que consideravam indutor de passividade, defendendo como principais linhas de força, o primado da psicologia, a mudança do papel do mestre, a pedagogia do interesse, a ligação da escola à vida, o estímulo à criatividade, o respeito pela individualidade e um conceito de disciplina auto-centrada, por contraposição à tradicional disciplina hetero-centrada.

-escolarização partindo da observação de que o sistema educativo formal se tem vindo progressivamente a desligar da vida real:

*“(...) É já conhecido o seguinte lamento acerca da escola: os estudantes submetem-se aos professores diplomados, com a finalidade de obter, por sua vez, o respectivo diploma. Tanto uns como outros dizem experimentar um sentimento de frustração e explicam-no, em geral, pela falta de créditos, de tempo, de equipamentos etc. O público é assim forçado a perguntar se não seria possível conceber o ensino de maneira diferente. Interroguemos, por outro lado as próprias pessoas que defendem uma tal ideia, perguntemos-lhes onde adquiriram os seus conhecimentos, as suas convicções, e elas acabarão por admitir que foi, na maior parte das vezes, fora dos estabelecimentos escolares. A amizade ou o amor, os programas de televisão que viram, as leituras, o exemplo dos seus semelhantes, um encontro fortuito foram determinantes; ou terá sido qualquer experiência pessoal (...), ou a vida num hospital, na sala de redacção de um jornal, numa oficina ou num escritório, etc.(...)”.*¹²⁶⁷

Nalguns países em vias de desenvolvimento, tem-se observado mesmo que a escolarização tradicional, longe de preparar para a vida, (...)”*tem como efeito principal, desligar da nação todos aqueles que conseguem instruir-se durante tempo suficiente para escaparem ao trabalho agrícola*”¹²⁶⁸.

Voltando um pouco atrás, se parece indiscutível que a noção de educação de Durkheim não resiste à complexidade do mundo actual, a verdade é que ela nos chama a atenção para um facto importante: o de **neste processo, o poder de um grupo sobre outro estar sempre presente**. A corrente da pedagogia institucional tentou mostrar isso mesmo: são disso exemplos os trabalhos de Lapassade, Lobrot, Ardoino e Lourau¹²⁶⁹. O mesmo se passou com Alain Touraine, que tentou descrever e analisar a mesma questão a propósito das lutas estudantis e dos professores¹²⁷⁰.

O avolumar de estudos de Sociologia das Organizações que paralelamente foram ocorrendo, contribuiu para melhor se entender esta questão do sistema de poder

¹²⁶⁷ Illich, Ivan D. (1974), *Educação sem escola?*, Lisboa, Teorema, pag. 5. Como alternativa aos sistemas de educação tradicionais, este autor preconizava a implementação de *quatro organismos, graças aos quais aquele que deseje educar-se possa beneficiar dos recursos que julgue necessários*: um serviço encarregado de pôr à disposição do público os meios educativos materiais utilizados para a educação formal; um serviço de troca de conhecimentos; um organismo facilitador dos encontros entre pares; e serviços que permitissem referenciar os educadores disponíveis para determinados assuntos (idem, pp. 15-62).

¹²⁶⁸ Gilbert, R., op. cit., pag. 206.

¹²⁶⁹ Obras citadas supra, cap 1.

¹²⁷⁰ Touraine, Alain (1979), *Lutte étudiante*, Paris, Seuil. (1981), *O pós socialismo*, Porto, Afrontamento.

nas escolas. Crozier¹²⁷¹, Etzioni¹²⁷² e Schein¹²⁷³, por exemplo, não tendo escrito directamente sobre a realidade escolar, mostraram claramente a eficácia do poder das organizações sobre a formação dos que nelas trabalham e analisaram os actores individuais e os grupos que intervêm nesse processo. Tais estudos terão decerto ajudado a estimular a Sociologia de Educação a desenvolver linhas próprias de pesquisa neste domínio.¹²⁷⁴

1.2. A EDUCAÇÃO DE ADULTOS: DA PEDAGOGIA À ANDRAGOGIA

O estudo do poder no sistema educativo, assume particular relevância se orientarmos a direcção da nossa análise para a educação de adultos. É esta a conclusão a que Paulo Freire chega em toda a sua obra pedagógica dedicada à alfabetização de adultos¹²⁷⁵.

Segundo este autor, o sistema educativo tradicional assenta numa **concepção dicotómica do saber e do poder**: de um lado, existe um subsistema ensinante, dotado de saber e de poder; do outro, um subsistema aprendente despojado das duas riquezas. O processo de alfabetização aproxima-se assim de um *modelo bancário*, em que os detentores do capital-saber depositam, na conta dos outros, fragmentos dessa riqueza. Este pressuposto, de acordo com Paulo Freire, está duplamente errado, tanto por partir de um discutível conceito de cultura ("quem é analfabeto não tem cultura") como por admitir que o saber transmitido é um saber acabado ("o saber da classe dominante"). De facto, continua aquele autor, o saber assim transmitido não passa de um conhecimento filtrado pelas classes dominantes sobre aquilo que é considerada informação correcta¹²⁷⁶.

Partindo deste pressuposto, qualquer acção educativa de alfabetização de adultos está condenada ao fracasso, uma vez que se limitará a ensinar os grupos de analfabetos a decodificar o texto escrito de acordo com os critérios da

¹²⁷¹ Crozier, Michel (1963), *Le phénomène bureaucratique*, Paris, Seuil; (1977), *L'acteur et le système*, Paris, Seuil.

¹²⁷² (1974 e 1984), *op. cit.*.

¹²⁷³ Schein, Edgar (1986), *Organizational culture and leadership*, San Francisco, Jossey-Bass.

¹²⁷⁴ Cfr Bidwell, C.E. (1965) *The school as a formal organization*, in March, J.G. (ed.) *Handbook of Organizations*, Chicago, Rand McNally; e Ball, Stephen J. (1987), *The micro-politics of the school. Towards a theory of school organization*, London/N.York, Methen.

¹²⁷⁵ (1971), *L'éducation: pratique de la liberté*, Paris, CERF (a edição brasileira é de Paz e Terra); (1972), *Pedagogia do oprimido*, Porto, Afrontamento; (1977), *Acção cultural para a libertação e outros escritos*, Lisboa, Moraes; (1977), *Educação política e conscientização*, Lisboa, Sá da Costa; (1978), *Cartas à Guiné-Bissau. Registos de uma experiência em processo*, Lisboa, Moraes; e, mais recentemente, (1989), *Educadores de rua. Uma abordagem crítica*, Bogotá, UNICEF.

¹²⁷⁶ O diagnóstico de Paulo Freire, aproxima-se aqui do paradigma da reprodução, que encontramos alicerçado numa teoria da violência simbólica em Bourdieu, P. e Passeron, J.-C. (1970), *A reprodução. Elementos para uma teoria do sistema de ensino*, Lisboa, Vega. Todavia, pelas propostas de estratégia pedagógica e política que a seguir defende, parece-nos ultrapassar aqueles autores, inscrevendo-se numa Sociologia da Acção, à semelhança de Raymond Boudon (1973), *L'inégalité des chances. La mobilité sociale dans les sociétés industrielles*, Paris, Hachette.

cultura dominante. A consequência de tal processo será a formação de uma massa acrítica, com uma consciência desvalorizada da sua cultura e facilmente manipulável pelos meios de comunicação social e pelo poder político.

A este modelo educativo de *educação bancária*, Paulo Freire contrapõe um modelo de intervenção pedagógica e sócio-política a que chama *educação dialógica libertadora*, cujo objectivo final é **libertar o oprimido da sua condição de oprimido e o opressor da sua condição de opressor**¹²⁷⁷. Tal modelo começa por um estudo prévio sobre a cultura do grupo-alvo e pela elaboração de materiais e estratégias adequados a tal grupo.

O processo de alfabetização é acompanhado pela animação dos grupos de aprendentes no sentido de uma tomada de consciência da sua própria cultura e da sua condição social. Numa segunda fase os grupos são estimulados a criar estratégias de intervenção para ultrapassarem a sua condição de dominados e a assumirem-se como sujeitos da sua própria história.

Independentemente da discussão que se possa fazer sobre as bases ideológicas do método de Paulo Freire, o pensamento deste pedagogo brasileiro chama-nos a atenção para a **especificidade da educação de adultos** que se reveste de características próprias.

Vejamos então que características são essas, apoiados na já clássica obra de Malcolm S. Knowles¹²⁷⁸.

De acordo com aquele autor, o **alargamento da esperança média de vida** das populações associado à **redução do ciclo de vida dos conhecimentos**¹²⁷⁹ decorrente da aceleração da sua produção confrontou a sociedade contemporânea com um problema: grande parte do que se aprende, hoje, estará desactualizado daqui a pouco. A primeira consequência deste facto é a redução da importância relativa da formação inicial que, ainda que de nível superior, entra em rápida degradação se não for realimentada. Deste modo a ideia de que o adulto é um *ser-educado* deixa de ser defensável, parecendo mais realista assumir-se que, tal como a criança e o jovem, se bem que de forma diferente, o adulto deste final de século é um *ser-em-processo-de-educação permanente*.

¹²⁷⁷ Encontramos nesta expressão forte influência de certa corrente da Igreja Católica da América Latina, de que são mais influentes líderes D. Helder Câmara, D. António Fragoso, e Leonardo Boff. Cfr. Câmara, D. Helder (1968), *Revolução dentro da paz*, Rio de Janeiro, Sabiá; (1970), *O capitalismo contra a paz*, Porto, A. Resende; (1970), *O escândalo dos infra-homens*, Porto, A. Resende; (1971), *Espiral de violência*, Porto, M. Ferreira; Fragoso, D. António, *Evangelho e problemática social*, Porto, A. Ferreira; (1973), *Libertar o povo*, Lisboa, Base; Boff, Leonardo (1980), *O caminho da Igreja com os oprimidos*, s.n., Rio de Janeiro.

¹²⁷⁸ Knowles, Malcolm, S. (1980), *The modern practice of adult education. From pedagogy to andragogy*, New York, Cambridge, The Adult Education Company.

¹²⁷⁹ Knowles, *op. cit.*, pp. 40-41.

A ignorância deste facto conduziu aos frequentes insucessos da educação de adultos:

"(...) When adult education began to be organized systematically during the 1920s, teachers of adults began experiencing several problems with the pedagogical model.

One problem was that pedagogy was premised on a conception of the purpose of education - namely, the transmittal of knowledge and skills that had stood the test of time - that adult learners seemed to sense was insufficient. Accordingly, their teachers found them to be resistant frequently to the strategies that pedagogy prescribed, including fact-laden lectures, assigned readings, drill quizzes, rote memorizing and examinations. Adults appeared to want something more than this, and drop-out rates were high(...)"¹²⁸⁰.

Durante os anos cinquenta a pesquisa sobre a educação de adultos começou a desenvolver-se procurando analisar-se o já substancial conjunto de experiências que entretanto se havia acumulado. É dessa época o primeiro livro que Malcolm Knowles escreveu sobre essa matéria, *Informal adult education* (1950), em que procurou coligir os princípios básicos da educação de adultos sem, no entanto, apresentar qualquer teoria unificada¹²⁸¹.

A partir dos anos sessenta, os estudos avolumaram-se: Cyril O. Houle orientou um seminário na Universidade de Wisconsin sobre *O pensamento inquiridor* (The inquiring mind). Desse seminário e da pesquisa que se lhe associou em que foi utilizada a técnica da entrevista em profundidade a 22 adultos em processos de formação contínua, concluiu que as principais motivações do adulto no processo de aprendizagem são três:

- **atingir um dado objectivo** (goal-oriented)
- **aprender um processo** (activity-oriented)
- **fruir um conhecimento novo**, sem qualquer outro intuito (learning-oriented)

Um dos participantes nesse seminário, Allen Tough, continuou a mesma linha de pesquisa na Universidade de Ontário, tendo chegado à conclusão surpreendente que **um adulto aprende sobretudo quando não é ensinado**¹²⁸².

Esta constatação fez com que a clássica ideia de uma educação de adultos,

¹²⁸⁰ Knowles, Malcolm, S. (1980), *op. cit.*, pag. 40.

¹²⁸¹ Knowles, Malcolm, S. (1980), *op. cit.*, pag. 42.

¹²⁸² Knowles, Malcolm, S. (1980), *op. cit.*, pag. 42.

tributária de um modelo de educação inicial hetero-centrada para o exercício de papéis sociais previsíveis, tenha vindo a ser substituída pela de **educação permanente**, resultante de um processo auto-centrado ao longo da vida (lifelong learning).

Na continuação da sua investigação Tough publicou dois relatórios, em que defendia que:

- quase todos os adultos se empenham entre um e vinte projectos de aprendizagem por ano;
- apenas 10% de tais projectos estão ligados a instituições educativas¹²⁸³;
- os adultos parecem utilizar um processo universal “natural” de aprendizagem, com uma sequência típica de passos;
- quase sempre os adultos recorrem a alguém para os ajudar em tal processo;
- normalmente não recorrem a orientadores com formação de professores; quando o fazem, estes têm tendência a interferir no processo natural de aprendizagem¹²⁸⁴.

Estas pesquisas associadas às que entretanto foram feitas na Europa e ao desenvolvimento de outros ramos do conhecimento - Sociologia, Antropologia, Psicologia do Desenvolvimento, Psicologia Clínica, Gerontologia e outras - chamaram a atenção para a **especificidade da metodologia da educação de adultos**. Expressão conceptual desse processo foi a emergência, ao longo dos anos sessenta, do conceito de **Andragogia** (etimologicamente *educação do homem*)¹²⁸⁵. As suas características distintivas, são de acordo com Knowles, as seguintes:

- enquanto que na pedagogia **o aprendente** desempenha um papel predominantemente dependente relativamente ao processo e ao conteúdo de aprendizagem (o que aprende, quando, onde e como o faz), na andragogia o aprendente é visto como um ser predominantemente autónomo¹²⁸⁶;
- na pedagogia **o ensinante** age, de acordo com as expectativas sociais sobre o seu papel, de um modo mais ou menos directivo; na andragogia o ensinante

¹²⁸³ A confirmar-se, este facto parece dar razão a Ivan Illich quando aquele autor refere a inutilidade de grande parte dos conhecimentos transmitidos pela escola.

¹²⁸⁴ Op. cit., pag. 42

¹²⁸⁵ por oposição ao de *pedagogia*, (educação da criança).

¹²⁸⁶ Sobre as características do adulto enquanto aprendente, ver ainda Muchielli, (1975), *Les méthodes actives dans la pédagogie des adultes*, Paris, Libraries Techniques/Entreprise Modern d'Édition/ESF e Elsdon (1984), K.T., *Enseignement et apprentissage en éducation des adultes*, Bulletin du Bureau International d'Éducation, UNESCO, 58, 1-115.

deve assumir-se como um recurso do aprendente, respeitando a sua necessidade de autonomia;

- a **experiência do aprendente** no processo pedagógico é relativamente pequena; no processo andragógico é muito mais longa, devendo ser tirado partido dela como recurso;
- as **técnicas de ensino** devem contar com o tipo de aprendentes: enquanto na pedagogia se deve incidir bastante nas técnicas de transmissão de informação (leitura, escrita, apresentações clássicas e audio-visuais) na andragogia devem-se usar técnicas que permitam pôr a render o capital de experiência do aprendente (experiências laboratoriais, discussão, resolução de casos, exercícios de simulação, trabalho de campo).

Subjacente a todo este desenvolvimento da educação de adultos está um conjunto de investigações no domínio da psicossociologia que procurou caracterizar esta fase do desenvolvimento humano, à semelhança do que investigadores como Freud, Piaget e outros haviam feito para as fases precedentes.

“(...) Embora as pesquisas com carácter científico para identificar os períodos, fases ou etapas da vida do adulto tenham sido iniciadas por volta dos anos 20, mantiveram-se numa certa letargia até cerca dos anos 60, altura em que aumentaram os trabalhos à volta deste tema(...)”, integrando uma temática vasta que tipificou as diversas fases da vida adulta e caracterizou os interesses, necessidades e padrões de comportamento de cada uma dessas etapas da vida humana.¹²⁸⁷

De acordo com estas pesquisas, **a condição de adulto é delimitada** a montante e a juzante por um conjunto de **características biológicas** (do fim do período de crescimento ao começo da decadência física), **económicas** (da aquisição de independência económica ao fim da vida activa), **psicológicas** (da integração das aquisições cognitivas e afectivas das fases infantil e juvenil donde decorrem comportamentos tendencialmente mais autónomos até ao começo da perda de autonomia face aos grupos geracionais mais novos) e **sociais** (da aquisição de um conjunto de direitos e deveres próprios da idade adulta à aquisição de um estatuto de velhice).

Entre aquelas balizas, necessariamente flexíveis uma vez que variam com a condição individual e com o contexto cultural, situam-se diversas fases intermédias.

¹²⁸⁷ Pereira, Odete (1994), *Atitudes face ao estudo no contexto do ensino a distância*, Lisboa, ed. autora, dissertação de mestrado, pp. 82-83. São exemplos destas pesquisas, as de Gould (1972), Levinson (1978, 1980), Sheely (1976), Newgarten (1968, 1973), Erickson (1968, 1980), Loevinger (1976), Super (1965), Fuller (1969) e Huberman (1975). *Op. cit.*, pag. 83.

De acordo com Levinson¹²⁸⁸, observam-se dois períodos correspondentes à fase adulta:

- o primeiro, que ocorre entre os 17 e os 40 anos, integra uma fase de transição para o estado adulto (17-22 anos), e três outras fases intermédias. Caracteriza-se por uma “(...)grande energia e produtividade mas também por contradições e stress. Em termos psicossociais é o tempo em que se procuram concretizar grande parte dos projectos da juventude, relativamente a aspectos socioprofissionais e familiares(...)”¹²⁸⁹;
- dos 40-45 aos 60-65 anos Levinson observa um segundo período, caracterizado pela acumulação de experiências de vida provenientes do anterior desempenho de diversos papéis sociais e económicos. Em consequência de tais experiências, o indivíduo adquire uma posição mais distanciada e tolerante perante o mundo e a vida ou, pelo contrário, assume comportamentos de ritualização e estagnação.

Erikson¹²⁹⁰, por seu turno, que considera ser o desenvolvimento humano resultante da resolução de diversos dilemas que se vão colocando nas várias fases da vida, tipifica também a idade adulta em dois períodos distintos: o período do jovem adulto e a fase adulta propriamente dita.

Na fase do jovem adulto, o dilema dominante polariza-se em torno do dilema *intimidade/isolamento*. Trata-se da fase de inserção na vida activa, da constituição de uma família, da integração das estruturas cognitivas e afectivas dos períodos anteriores¹²⁹¹. É uma fase particularmente complexa em que o ser humano adulto necessita ganhar distância face ao grupo de pares e à família onde foi socializado sem todavia se isolar do mundo que o rodeia.

Na fase adulta, o dilema básico é entre a *geratividade* e a *estagnação*: trata-se de um período em que o indivíduo está mais orientado para o exterior (educação dos filhos e desempenho de papéis em que lhe é exigida a capacidade de dar e ensinar). Em função do modo como resolve o dilema básico, continua Erikson, o indivíduo desenvolve padrões de comportamento mais sociabilizados ou, pelo

¹²⁸⁸ Levinson, D.J. (1980), *Conception of the adult life course*, in Smelser, N.J. e Erikson (eds.), *Themes of work and love in adulthood*, Cambridge, Massachusetts, Harvard University Press, cit. in Pereira, O. (1994), *op. cit.*.

¹²⁸⁹ Pereira, O., *op. cit.*, pag. 84.

¹²⁹⁰ Erikson, E.H. (1968 e 1980), *op. cit.*.

¹²⁹¹ Manuel Tavares da Silva nas suas lições de Psicologia do Desenvolvimento que infelizmente nunca chegou a publicar, caracterizava a fase do jovem adulto, do ponto de vista do desenvolvimento cognitivo, como uma etapa de *desenvolvimento da inteligência complexificante*, caracterizada pela integração (ou não) dos cinco tipos de estruturas cognitivas adquiridas nas fases de desenvolvimento anteriores (sensório-motora, simbólica, intuitiva, operacional-concreta e operacional-abstracta).

contrário insulariza-se estagnando¹²⁹².

Ainda que estes e outros estudos semelhantes possam ser acusados de certo etnocentrismo, uma vez que generalizam a toda a condição humana o que se observa nas sociedades industriais, têm o mérito de chamar a atenção para o dinamismo do desenvolvimento humano e para a segmentação da vida em fases com diferentes necessidades, comportamentos e modos de se posicionar perante o mundo e a vida. Neste sentido, do ponto de vista das motivações do adulto no processo de aprendizagem poder-se-á considerar, de acordo com a classificação de Cyril Houle (vide supra) que enquanto o jovem adulto tenderá a ser mais estimulado por aprendizagens que o habilitem a atingir objectivos concretos (*goal-oriented*), o adulto maduro e o idoso serão mais motivados pela aprendizagem de processos (*activity-oriented*) ou mesmo por fruir conhecimentos novos sem quaisquer outros intuitos que não sejam o desejo de saber mais sobre determinado assunto (*learning-oriented*).

Também do ponto de vista do ensinante, a constatação de diversas fases na vida adulta é útil, uma vez que chama a atenção para a necessidade de adequar as estratégias andragógicas à fase de desenvolvimento do grupo-alvo. Deste modo, programas para jovens adultos deverão ter em conta a sua maior capacidade de armazenagem de conhecimentos e processos novos mas também a sua menor experiência de vida. Em contrapartida, quanto mais velhos forem os grupos-alvos, mais se deverá tirar partido da sua experiência acumulada como rampa de lançamento para novas aprendizagens, mas também maiores serão as resistências à mudança no que respeita à aquisição de novos padrões de comportamento, devendo-se contar igualmente com maiores dificuldades na aquisição de conhecimentos não relacionados com a sua anterior experiência.

2. UM PERCURSO CONVERGENTE: O CRESCIMENTO DA FORMAÇÃO CONTÍNUA

2.1. AS RAÍZES

Paralelamente ao processo de complexificação da educação formal atrás referido, o mundo moderno viu desenvolver-se o conceito de **formação contínua**. Para alguns autores, as suas raízes remontam ao período do iluminismo. Nessa época

¹²⁹² De acordo com Manuel Tavares da Silva, o desenvolvimento cognitivo neste período da vida caracteriza-se pela estruturação de uma *inteligência tendencial*, observando-se como que uma especialização cognitiva.

“(...) a missão pedagógica passou a ser orientada no sentido de libertar o homem da sua «escuridão», de o ajudar espiritualmente no seu «aperfeiçoamento» e de o conduzir à sua determinação. Para tanto havia que passar pela escola, mas também pelo esclarecimento do adulto(...)”¹²⁹³ Tal esclarecimento, implicava uma tarefa de “popularização” da ciência através da simplificação e difusão dos conhecimentos científicos, “(...)tanto no que se refere à escolha dos temas, como no tocante à forma de expressão, de exposição (...)”¹²⁹⁴.

Apesar destas raízes, o termo *formação*, como refere Goguelin, só muito recentemente entrou no vocabulário com o sentido que hoje lhe damos, parecendo ter sido pela primeira vez utilizado pelos militares¹²⁹⁵, tanto no que respeita à instrução inicial, como no que concerne aos sucessivos cursos de aperfeiçoamento a que os profissionais desse sector se têm de submeter ao longo da sua carreira. Refere este autor que só em 1938 surgiu em França o primeiro diploma legal que se debruçava explicitamente sobre a formação profissional e que “(...) no meio industrial os métodos de treino foram introduzidos em França por volta de 1949 (...)”¹²⁹⁶.

De facto, foi no pós-guerra que a formação profissional emergiu em vários países com a urgência que o dramatismo da situação social e económica impunha: por um lado, a desmobilização de vencedores e vencidos impunha a necessidade de integrar grandes contingentes de mão-de-obra no tecido económico e social sob pena de se agravarem substancialmente os problemas; por outro, os empregadores e a sociedade em geral confrontavam-se com pessoal que havia gasto alguns anos da sua vida nos campos de batalha, actividade onde havia capitalizado um conjunto de saberes, técnicas e atitudes bem diferentes dos exigidos pelas empresas e pelas instituições não económicas em tempo de paz.

Foi neste contexto que “(...)nos anos difíceis que se seguiram, (a formação) se orientou de modo muito realista no sentido de um «auxílio para a vida», (encaminhando-se para) tarefas como a reanimação cultural, a transmissão de conhecimentos científicos, a instrução especializada e o apoio na reorientação e promoção profissionais(...)”¹²⁹⁷.

Com a retoma económica dos anos cinquenta e sessenta e com as mudanças

¹²⁹³ Scheibe, Wolfgang, *A formação de adultos do ponto de vista psicológico*, in Hetzer, Hildegard (1974), *Psicologia pedagógica*, Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian, pag. 426.

¹²⁹⁴ *Idem*, pag. 427.

¹²⁹⁵ Goguelin, Pierre (1973), *A formação contínua dos adultos*, Póvoa de Varzim, Publicações Europa-América, pag. 8. Uma carreira que também desde cedo enveredou por sistemas de formação contínua como complemento dos esquemas de educação formal foi sem dúvida a médica. Hoje, praticamente todos os segmentos profissionais apostam na formação contínua como meio de actualização, reciclagem e mesmo de reconversão profissional.

¹²⁹⁶ Decreto de 24 de Maio sobre orientação e formação profissionais. *Idem*, pag. 15.

¹²⁹⁷ Scheibe, Wolfgang, *op. cit.*, pp. 427-428.

ocorridas a partir da emergência da sociedade de informação, a degradabilidade do saber foi-se sentindo cada vez mais no desempenho profissional e extra-profissional e as necessidades de realimentação através da formação fora dos circuitos da educação formal foram-se evidenciando¹²⁹⁸. A formação contínua ganhou, deste modo *carta de nobreza* como resposta adaptativa às necessidades de especialização e à rapidez das transformações do mundo contemporâneo.

Dada a sua especificidade iremos seguidamente, se bem que de forma breve, tecer algumas considerações sobre duas das suas principais vertentes: a formação cívica e a formação profissional.

2.2. FORMAÇÃO E SOCIALIZAÇÃO POLÍTICA: A QUESTÃO DA FORMAÇÃO CÍVICA

A **formação cívica** resulta, em qualquer sociedade, de um complexo processo de **socialização** política a que qualquer indivíduo é sujeito. Esta última, pode ser definida como um **conjunto de experiências que, no decurso do processo de formação da identidade social do indivíduo, contribuem para lhe formar atitudes face ao Poder**.

A partir da noção de Poder anteriormente definida¹²⁹⁹, pode-se afirmar que a formação cívica de um indivíduo resulta de uma complexa teia de experiências a que ele foi submetido ao longo da sua vida em que exerceu os papéis de liderado e de líder¹³⁰⁰.

Desde a sua infância **qualquer pessoa passa pelas situações de liderado e de líder ao exercer os seus habituais papéis no seio da família** (filho, irmão, familiar), **da escola** (colega, aluno), **da vida profissional** (empregado, quadro, dirigente) **ou doutros contextos** (grupos e organizações diversas). Tais experiências, em que foi alvo da capacidade de obrigar de diferentes pessoas (pais, familiares, professores colegas e patrões) ou exerceu essa capacidade sobre outrem¹³⁰¹, sedimentam-lhe um conjunto de atitudes e comportamentos (estes traduzidos em opiniões e

¹²⁹⁸ Cfr. supra, ponto 1 do cap. 1.

¹²⁹⁹ Recorda-se a noção de Poder de Adriano Moreira, adoptada no primeiro capítulo: relação entre a capacidade de obrigar e a vontade de obedecer.

¹³⁰⁰ Sobre as teorias de liderança, vide Guest, Robert; Hersey, Paul; e Blanchard, Kenneth (1980), *A mudança organizacional através da liderança eficaz*, S. Paulo, Multimedia Tecnologia Educacional; e Hersey, Paul e Blanchard, Kenneth (1986), *Psicologia para administradores. A teoria e as técnicas da liderança situacional*, S. Paulo, Editora Pedagógica e Universitária.

¹³⁰¹ Essa capacidade, de acordo com a clássica experiência promovida por Ralph White e Ronald Lippit, pode ser exercida de forma autoritária, permissiva ou democrática. Cfr. Zander e Cartwright (1967), *Dinâmica de grupo*, S. Paulo, Herder, pp. 657-690. Têm sido várias as teorias explicativas do processo de socialização política (ex: **teoria dos papéis**, de Moreno, **teoria do campo**, de Kurt Lewin e **teoria do condicionamento operante**, de Skinner). Optou-se por omiti-las uma vez que são sobejamente conhecidas, indo alongar excessivamente este texto.

condutas)¹³⁰² face ao Poder e à sua responsabilidade cívica.

De acordo com alguns autores¹³⁰³, a formação cívica decorrente deste processo de socialização ocorre ao longo de três fases cada uma das quais com uma orientação específica:

- entre os 5/6 anos e os 11/12 anos¹³⁰⁴, a socialização política tem uma **orientação para a comunidade**, visando incutir um sentimento de pertença a um dado colectivo e aos seus membros (região, país). É nesta fase que se interioriza, de modo mais emotivo que racional, um conjunto de comportamentos de lealdade básica à comunidade;
- no fim da infância e ao longo da adolescência¹³⁰⁵, a socialização política **orienta-se para o regime**, apelando para a adesão às regras de jogo políticas vigentes (regras de conquista e exercício do Poder, de regulação de conflitos e de orientação global). Trata-se de uma fase em que o processo de interiorização, apesar de manter fortes mecanismos emotivos, já envolve uma maior racionalidade. É nesta etapa que se formam as atitudes políticas de participação, renúncia ou rejeição políticas;
- no último estágio da adolescência e ao longo da idade adulta a socialização política completa-se através da acção e reacção face a problemas específicos (ex: desemprego, habitação, educação), denotando uma **orientação centrada nos decisores políticos e suas decisões**.

Em resumo, pode dizer-se que a formação cívica resulta de um longo e complexo processo de socialização política, que integra um conjunto de aprendizagens indirectas¹³⁰⁶ e directas¹³⁰⁷, traduzindo-se em atitudes políticas relativamente à comunidade, ao regime e ao concreto político quotidiano que condicionam comportamentos políticos determinados¹³⁰⁸.

Se assim é, compreende-se a preocupação registada em muitos países e organizações internacionais que têm apelado para o desenvolvimento de programas de formação cívica, como estratégia de combate às culturas anti-democráticas. Os exemplos de tais programas são variados, bastando lembrar os

¹³⁰² Sobre a formação das atitudes políticas vide Lancelot, Alain (s.d.), *As atitudes políticas*, Lisboa, Bertrand.

¹³⁰³ Cfr. por exemplo Oppo, Anna (1991), *Socialização política*, in Bobbio, Norberto et al (1991, coord.), *Dicionário de política*, Brasília, Editora da Universidade de Brasília, vol 2, pp. 1202-1206.

¹³⁰⁴ Correspondendo à fase de desenvolvimento cognitivo identificada por Piaget como da *inteligência operacional concreta*.

¹³⁰⁵ Fase da *inteligência operacional abstracta* (Piaget).

¹³⁰⁶ Através da observação das opiniões e condutas de outros-relevantes.

¹³⁰⁷ Pelo exercício de papéis de *liderado* e de *líder* e da experiência de diversos *estilos de liderança*.

¹³⁰⁸ Estes, concretizados em opiniões e condutas de participação ou alienação face aos problemas com que a sociedade envolvente se debate.

que se desenvolveram na Alemanha logo a seguir à segunda guerra mundial , os que actualmente se estão a implementar nos países do Leste europeu de que a rede EDEN é exemplo¹³⁰⁹, e os que alguns organismos internacionais recomendam para combater as dominantes culturas militares que imperam em várias sociedades do terceiro mundo. Os seus processos de actuação são complexos e variados, transcendendo em muito a simples educação formal ministrada nos sistemas de ensino dos respectivos países.

2.3. A FORMAÇÃO EM CONTEXTO PROFISSIONAL

Pode-se afirmar com alguma certeza que o desenvolvimento da formação profissional ocorreu em função das alterações que foram acontecendo na própria teoria e prática da gestão. Para descrever a evolução registada na teoria da gestão recorreremos à matriz proposta por Richard Scott, da Universidade de Stanford (fig. 7.1), que regista quatro épocas distintas, de acordo com a combinação de duas variáveis:

- o modo como se encara a organização face ao ambiente externo, encarando-a como um **sistema fechado** ou **aberto**,
- e o modo como são percepcionados os actores e as suas decisões no seio da organização, podendo ser considerados como **actores racionais** com estratégias “puras” de delimitação de fins e optimização de meios ou **actores sociais**, que ajem e decidem de acordo com critérios não meramente racionais.

A formação na 1.ª época de gestão: sistema fechado/actor racional

Numa primeira fase, que Scott situa entre 1900 e 1930 e cujos principais autores de referência são Weber¹³¹⁰ e Taylor¹³¹¹, a postura teórica dominante foi a do **sistema fechado e do actor racional**.

“(...) O objectivo da escola de Weber-Taylor consistiu em postular que se se puder aprender e dominar um corpo finito de regras e técnicas - regras sobre a divisão de trabalho, sobre os objectivos máximos de controlo, acerca da combinação de autoridade e responsabilidade - então resolver-se-ão mais ou menos os problemas essenciais da direcção de grandes grupos de pessoas(...)”¹³¹².

Esta teoria, responsável por fortes avanços na organização do trabalho de que são exemplos a linha de montagem e os padrões de actuação em operações

¹³⁰⁹ Vide supra, cap. 2.

¹³¹⁰ Weber, Max (1947), *The theory of social and economic organization*, Glencoe, Free Press.

¹³¹¹ Taylor, Frederick (1970), *Princípios de administração científica*, S. Paulo, Atlas.

¹³¹² Peters e Wattermann (1987), *op. cit.*, pag. 105-106 (da versão espanhola).

cirúrgicas, enfermou no entanto de algumas limitações. Se o facto de conceber a organização como *sistema fechado* não a afectava muito em virtude do ambiente externo não mudar com rapidez excessiva, já o posicionamento face ao factor humano, visto com uma imagem de *actor racional*, provocou perdas apreciáveis de eficiência como mais tarde foi demonstrado.

	SISTEMA FECHADO	SISTEMA ABERTO
ACTOR RACIONAL	I - 1900-1930 - Max Weber - Frederick Taylor	III - 1960-1970 - Chandler - Lawrence - Lorsch
ACTOR SOCIAL	II - 1930-1960 - Mayo e outros - Mc Gregor - Barnard - Selznick	IV - 1970-? - Weick - March

Fonte: Peters e Watermann (1987), pag.105

FIGURA 7.1. – As etapas da teoria da gestão e seus principais autores

Nesta época, a formação profissional era concebida de modo informal e rudimentar, fundamentalmente voltada para objectivos de *saber-fazer* relativamente a cada posto de trabalho.

A formação na 2.ª época da gestão: sistema fechado/actor social

Entre 1930 e 1960, a tónica da teoria da gestão situou-se na polarização em torno das ideias de **sistema fechado** e de **actor social**. Os seus autores de referência foram Elton Mayo¹³¹³, Douglas McGregor¹³¹⁴, Chester Barnard¹³¹⁵ e Philip Selznick¹³¹⁶. Basicamente este grupo, conhecido por escola das relações humanas, defendia a importância de se prestar atenção às pessoas no seu ambiente de trabalho, tendo demonstrado claramente que a produtividade se relacionava com esse tipo de atitude. Infelizmente, os excessos dos seus discípulos criaram algum descrédito

¹³¹³ Mayo, Elton (1933), *The human problems of an industrial civilization*, Londres, Routledge and Kegan Paul.

¹³¹⁴ McGregor, Douglas (1965), *Os aspectos humanos da empresa*, Lisboa, Liv. Clássica Editora.

¹³¹⁵ Barnard, Chester (1979), *As funções do executivo*, S. Paulo, Atlas.

¹³¹⁶ Selznick, Philip (1949), *TVA and the grass roots: a study in the sociology of formal organization*, Berkeley, University of California Press.

sobre a escola das relações humanas tendo provocado uma espécie de *efeito boomerang* de que a teoria da gestão se ressentiu por alguns anos, tendo em alguns aspectos regredido ao longo dos anos sessenta.

Ao longo deste período, pode-se afirmar que até à segunda guerra a formação profissional não se desenvolveu substancialmente, excepto na preocupação de ensinar quadros e chefias a terem em conta as relações humanas no trabalho. Foi, como atrás dissemos, com as exigências do pós-guerra que a formação profissional se desenvolveu com grande pujança, numa perspectiva de formação inicial, uma vez que as carências de conhecimentos, técnicas e atitudes adequadas ao mundo do trabalho eram significativas.

A formação na 3.ª época da gestão: sistema aberto/actor racional

Ao longo da década de sessenta observou-se, de acordo com Scott, um retrocesso e um progresso em simultâneo¹³¹⁷: por um lado a teoria regrediu voltando a alguns pressupostos mecanicistas sobre o comportamento humano e dando origem a um desenvolvimento de práticas de gestão irrealistas em que o factor humano era frequentemente posto entre parênteses; por outro, em virtude do impulso acelerativo que a sociedade industrial viveu durante a década, a teoria e a prática da gestão passaram a ter em conta o ambiente externo das organizações, visto como um mercado competitivo que condicionava fortemente a organização. São dessa época os trabalhos de referência de Chandler¹³¹⁸, Lawrence e Lorsch¹³¹⁹ em que se observavam as alterações substanciais que grandes empresas da época se viram obrigadas a fazer em função das alterações da conjuntura exterior.

Neste período, a formação profissional para além de se ter continuado a generalizar passou a ser entendida não como mera formação inicial mas como **realimentação periódica** tendo como objectivo a actualização dos trabalhadores.

A formação na 4.ª época da gestão: sistema aberto/actor social

A partir da década de setenta, observa Scott um quarto período caracterizado por posições teóricas centradas em torno das ideias de **sistema aberto e actor social**. *"(...) Em ambas as dimensões domina a confusão. O actor racional é desalojado pelo complexo actor social, um ser humano com as suas inerentes virtudes, debilidades, limitações, contradições e irracionalidades. A empresa, insularizada do mundo exterior cede o passo a outra submetida aos embates de um conjunto de forças externas em contínua flutuação e rápido movimento. Na opinião dos principais*

¹³¹⁷ Peters e Wattermann (1987), *op. cit.*, pag., 112.

¹³¹⁸ Chandler, Alfred (1962), *Strategy and Structure: chapters in the history of the american industrial enterprise*, Cambridge, Massachussetts, The M.I.T. Press.

¹³¹⁹ Lawrence, P.R. e Lorsch, J.W. (1989), *Adapter les structures de l'entreprise*, Paris, Les Éditions D'Organization.

*teóricos actuais, tudo é flexível: os fins, os meios e as tempestades das mudanças externas. Entre os líderes desta época encontram-se Karl Weick, de Cornell e James March, de Stanford(...)"*¹³²⁰.

Um dos sinais actuais que evidenciam tal turbulência, é o "(...)aparente paradoxo que ocorre em vários países da Comunidade Europeia (e também noutras regiões do mundo) e que consiste na co-existência de um desemprego elevado com uma escassez de mão-de-obra(...)"¹³²¹. Tal situação, revela um dos graves problemas com que os países mais industrializados se têm vindo a debater: por um lado, em virtude da mudança tecnológica, registou-se uma **redução de postos de trabalho tradicionais** em paralelo com uma **grande carência de mão-de-obra qualificada** para preencher postos novos; por outro, **muitos dos trabalhadores excedentários, não apresentam conhecimentos nem tecnicidade para preencher os novos postos de trabalho**.

Se a isto acrescentarmos que até ao ano 2025, no espaço europeu se prevê uma redução demográfica da população entre os 15 e 44 anos e um aumento de população na faixa entre os 45 e os 64 anos e que, "(...)80% dos activos do ano 2000 já se encontram actualmente no mercado de trabalho(...)"¹³²², facilmente se entende a razão dos fortes investimentos em formação quer inicial quer contínua, entendidos como imperativos de sobrevivência da economia europeia.

Nestes últimos vinte anos, a formação profissional parece cada vez mais assumir duas características dominantes:

- na sua faceta de **formação inicial**, regista-se cada vez mais a ligação entre escola e mundo do trabalho, **esbatendo-se com frequência as fronteiras** entre os dois sistemas¹³²³;
- na sua vertente de formação contínua, tem vindo a observar-se uma autêntica **explosão formativa**, resultante das tendências conjugadas para o aumento crescente da procura e da oferta de formação. Tal desenvolvimento tem vindo

¹³²⁰ Peters e Wattermann (1987), *op. cit.*, pag. 113 (versão espanhola).

¹³²¹ Comissão das Comunidades Europeias (1991), *A formação profissional na Comunidade Europeia para os anos 90*, Memorando, COM (91), 397 final, Bruxelas, 18/12/91, cit in Carmo, Margarida (1993), *op. cit.*, pag. 20.

¹³²² IRDAC (Industrial Research and Development Advisory Committee of the Commission of the European Communities, 1991), *Skills Shortages in Europe*. IRDAC Opinion, Brussels, CEC. Cit in Carmo, Margarida, *op. cit.*, pag. 22.

¹³²³ A tese da maior ligação da educação e formação profissional já há anos vem sendo defendida por vários organismos internacionais. Vide por exemplo, as recomendações 68 (1973) e 73 (1981) da UNESCO: na primeira, sobre os vínculos a estabelecer entre a educação a formação e o emprego, defende-se «(...) uma maior integração entre formação geral e profissional a fim de evitar elitismos e segregações(...)»; na segunda, sobre a interacção entre educação e trabalho produtivo, postula-se uma maior ligação entre formação e emprego, de modo a que a primeira contribua para suscitar novas actividades económicas. Cfr sobre a posição da UNESCO, Ibañez, Ricardo Marin, *Educación y trabajo. La concepción de la UNESCO*, in Ibañez R.M. e Serrano, G.P. (1985), *op. cit.*, pp. 513-556.

a observar-se sob formatos diversos que assumem configurações de programas de **aperfeiçoamento profissional, formação recorrente, reciclagem, reconversão para novos postos ou mesmo para segundas e terceiras carreiras**¹³²⁴.

Analisando o fenómeno para os Estados Unidos, John Naisbitt¹³²⁵ salienta que a empresa, confrontada com o sistema educativo, tem vindo a assumir dois novos papéis, o de **activista** e o de **educadora**. “(...) Como activista, a empresa procura melhorar o sistema educativo; como educador, proporciona uma formação contínua ao longo da vida(...)”¹³²⁶.

Os indicadores do **papel activista da empresa** são numerosos podendo-se salientar de entre os mais importantes os seguintes:

- frequência cada vez maior com que **quadros e dirigentes** das empresas **intervêm nas escolas**, “(...) para ensinar, oferecer equipamento e servir de modelo para os jovens de hoje(...)”;
- maior **intervenção financeira** nas escolas através da concessão de bolsas e vales de ensino¹³²⁷;
- emergência de **empresas que se assumem como rivais das escolas** no mercado de ensino;
- hábito crescente de diversas **empresas “adoptarem” escolas**: em vez de contribuírem de forma vaga e abstracta para o progresso da educação através dos impostos¹³²⁸;
- volumosas **contribuições em equipamento**, por parte das empresas ligadas às

¹³²⁴ De acordo com Thévenet, os sistemas de formação em contexto profissional estão cada vez mais a assumir-se como instrumentos de aculturação: “(...) Há 3 tipos de formação nas empresas: uma formação geral relativa a conhecimentos gerais (economia, matemática, mecânica, informática, etc.) com diplomas e/ou promoção interna; formação específica que serve para adaptar os conhecimentos de uma categoria de pessoal numa área particular (...); e formação-empresa (...) realizada no interior da organização e exclusivamente para os seus colaboradores. Transmite, desenvolve e discute a cultura da empresa explorando a dinâmica do grupo para permitir aos seus membros testar a pertinência do conjunto das suas mensagens. (...) A terceira tem uma importância cada vez maior. (...)” Thévenet, Maurice (1986), *Cultura de empresa. Auditoria e mudança*, Lisboa, Monitor, pag. 48.

¹³²⁵ Naisbitt, John e Aburdene, Patrícia (1987), *Reinventar a empresa*, Lisboa, Presença, pp. 160-194.

¹³²⁶ Naisbitt e Aburdene, *op. cit.*, pag. 161.

¹³²⁷ Com base nos dados do Conselho de Apoio Financeiro à Educação, Naisbitt calculava que, só em 1983, as empresas norte-americanas haviam contribuído com mais de mil duzentos e trinta milhões de dólares para a educação. *Idem*, pag. 162.

¹³²⁸ Em 1985, altura em que surgiu a 1.ª edição de *Reinventar a empresa*, metade das escolas de Nova Iorque, todas as escolas de Dallas e numerosos estabelecimentos de ensino de outras cidades haviam sido adoptados por empresas das respectivas localidades que com elas estabeleciam fortes laços de cooperação. *Idem*, pag. 164.

novas tecnologias de informação¹³²⁹;

- numerosos apoios para eliminar o **analfabetismo funcional**¹³³⁰ e para preencher as lacunas de uma fraca formação escolar no **ensino da matemática e das ciências físico-naturais**;
- **contratos globais entre redes de estabelecimentos de ensino e redes de empresas**, no sentido de estas garantirem empregos à saída do ensino secundário em troca do compromisso de se adequarem os currícula escolares às necessidades de desempenho profissional¹³³¹.

Como **educadoras directas**, observa Naisbitt, as empresas têm vindo a assumir um papel decisivo no campo da formação contínua: “(...)os programas de formação no seio das empresas norte-americanas são tão vastos e cobrem uma gama tão vasta de assuntos que, de facto representam um sistema alternativo ao sistema nacional de escolas, faculdades e universidades públicas e privadas(...)”¹³³².

Conclui aquele autor citando diversos exemplos que, “(...) **as universidades estão a parecer-se cada vez mais com empresas e as empresas estão também a transformar-se em algo de semelhante a universidades de formação contínua**(...)”¹³³³

Relativamente aos **países em desenvolvimento**, desde há muito se considera que as carências de educação e de formação constituem um dos principais óbices ao processo de desenvolvimento, por desaproveitar o principal recurso que dispõem - a sua população. Como tivémos ocasião de referir no 1.º capítulo deste trabalho, o forte investimento neste sector constituiu a rampa de lançamento para os novos países industriais da Bacia do Pacífico alcançarem a sua actual prosperidade. O relatório da UNICEF para 1994 considera, a este propósito, que o investimento em educação e formação é um dos três elementos estratégicos¹³³⁴ para combater a espiral do subdesenvolvimento¹³³⁵. Infelizmente, apesar da consciência

¹³²⁹ A proposta veio da Apple (tendo tido o apoio de outras companhias do sector) com a sugestão de se alterar a lei no sentido de permitir deduções nos impostos às empresas que fornecessem equipamentos às escolas. Apesar de não se haver colhido legislação federal nesse sentido, já vários Estados adoptaram disposições fiscais tendo essas medidas contribuído significativamente para a autêntica revolução operada no domínio do ensino da informática. *Idem*, pag. 167.

¹³³⁰ estimado por alguns autores em sessenta milhões de norte-americanos. *Idem*, pag. 167.

¹³³¹ O mais famoso ficou conhecido por *Pacto de Boston*, celebrado entre 200 empresas daquela cidade e o Boston Public Shool System. De acordo com aquele acordo, todos os alunos que concluíssem o curso do liceu, nas escolas daquela cidade, teriam um emprego garantido numa das empresas da área de Boston.

¹³³² Esta afirmação é de um relatório da Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching, cit in Naisbitt, *op. cit.*, pag. 181.

¹³³³ *Idem*, pag. 181.

¹³³⁴ Os outros dois, de acordo com aquele relatório, são o investimento em programas de **saúde e nutrição** e em **planeamento familiar**. Cfr. Grant (1994), *op. cit.*, pag. 49.

¹³³⁵ De acordo com este documento, a **espiral de subdesenvolvimento, assenta em três elementos** que mutuamente se potenciam, criando um ambiente de grande instabilidade social: a **pobreza a degradação do ambiente** e a **pressão demográfica**. *Op. cit.*, pag. 25.

generalizada, em muitos países não se verificam condições mínimas de segurança para tal investimento.

3. EMERGÊNCIA DE UMA SOCIOLOGIA DA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA

Pelas razões brevemente expostas nos pontos anteriores que procuraram complementar a argumentação do capítulo primeiro deste trabalho, pode-se concluir que **o objecto de estudo da Sociologia da Educação tem vindo a registar um processo de complexificação progressivo, em virtude da extensão das suas três dimensões tradicionais:**

- **o estudo do processo de socialização**, com a coexistência de padrões sociais pós-figurativos, co-figurativos e pré-figurativos, **tende a alargar-se a todo o ciclo de vida humano** e não apenas ao período da infância e juventude;
- **o estudo da organização do ensino**, com o desenvolvimento da formação profissional, a emergência da ideia de formação permanente e o esbatimento das fronteiras entre formação inicial e contínua, **rompeu as paredes da escola para se alargar a outros contextos;**
- **o estudo da relação entre sistema de ensino e sociedade**, nomeadamente no que respeita à questão da sua função reprodutora ou meritocrática, com o esbatimento das fronteiras que delimitavam a escola e a empresa, ganhou em diversidade e complexidade o que perdeu em capacidade de generalização¹³³⁶.

A cada vez maior importância que o ensino a distância tem vindo a assumir no sistema educativo mundial¹³³⁷ contribuiu, por seu turno, para complexificar ainda mais a Sociologia da Educação requerendo, do nosso ponto de vista, que lhe seja dada uma particular atenção. A sua especificidade¹³³⁸ configura-o como um objecto de estudo próprio e como um alvo interessante para o olhar das Ciências Sociais.

Campo complexo, requer uma abordagem multidisciplinar, tributária não só da teoria e metodologia da Sociologia da Educação, mas também da Sociologia das Organizações, da Psicologia (Social e da Educação), da Antropologia Cultural, da Ciência Política, da Economia, da Linguística, da História e do Direito. Todavia, pela sua

¹³³⁶ Cfr a este propósito Haecht, Anne Van (1992), *A escola à prova da sociologia*, Lisboa, Instituto Piaget.

¹³³⁷ Procurou-se dar conta dessa importância ao longo de todo o segundo capítulo.

¹³³⁸ Recordar-se que, no ponto 1.4 do cap. 2, definimos o ensino a distância como “uma modalidade de ensino que obriga a um processo de mediação para suprir a descontinuidade entre docente e aprendiz.”

natureza de fenómeno social complexo, parece-nos ser adequada a inclusão, sem quaisquer intuítos de imperialismo disciplinar, no domínio da **Sociologia da Educação**. Dada a especificidade do objecto, acrescentaríamos a adjectivação **a distância**.

A razão que nos leva a preferir a designação *Sociologia da Educação a Distância* à de *Sociologia do Ensino a Distância*, prende-se ao facto de considerarmos que, neste contexto, a expressão *Ensino a Distância* seria duplamente restritiva:

- por um lado, designaria apenas um dos três subsistemas da Educação a Distância¹³³⁹;
- por outro poderia induzir a circunscrever o objecto de estudo aos processos de educação formal, quando, como vimos, a educação não formal assume lugar determinante nesta forma de ensino.

3.1. HORIZONTES DA PESQUISA

Os horizontes da pesquisa da Sociologia da Educação a Distância podem ser configurados, do nosso ponto de vista, de acordo com três eixos: **o espaço, o tempo e o nível de complexidade sistémica**.

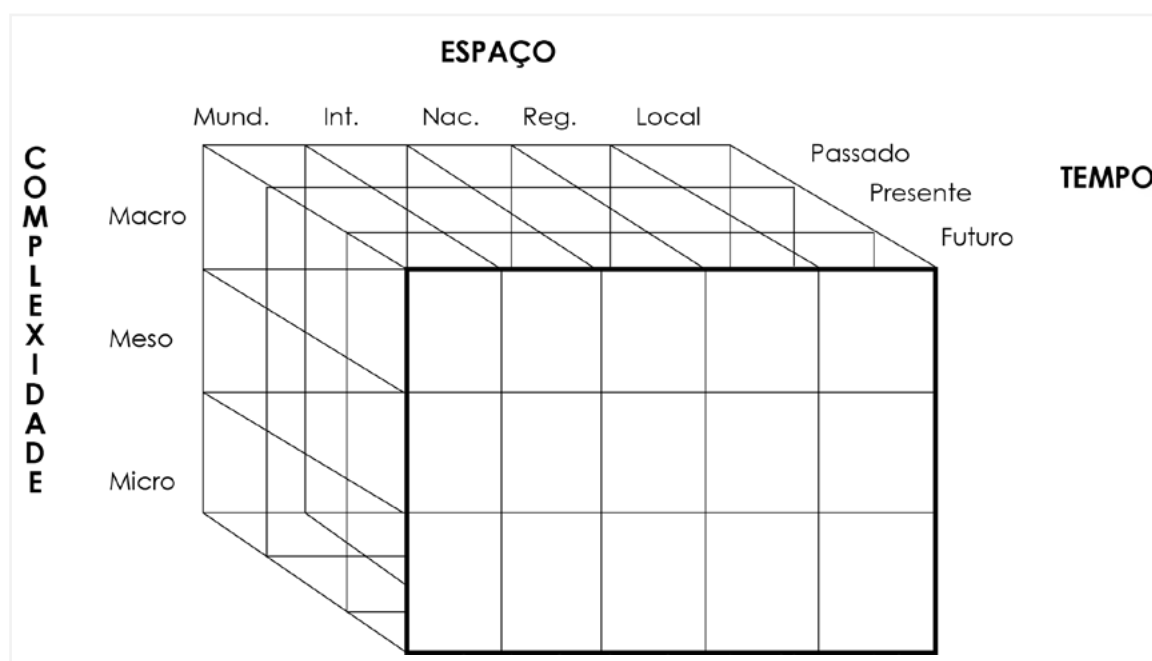


FIGURA 7.2. – Horizontes de pesquisa da Sociologia da Educação a Distância

No que respeita ao **espaço**, uma tal disciplina pode abarcar as dimensões mundial, internacional, nacional, regional ou local.

No que concerne às suas **dimensões temporais**, integra estudos sobre o

¹³³⁹ sendo os outros a comunicação educacional a distância e a aprendizagem a distância.

desenvolvimento da educação a distância no passado, a compreensão da sua complexidade no presente e as perspectivas que se desenham, numa óptica prospectiva de curto, médio e longo prazo.

Finalmente, o facto do objecto de estudo da Sociologia da Educação a Distância se situar em diferentes **níveis de complexidade sistémica**, apela a que a investigação adopte, conforme os casos, uma perspectiva macro-sociológica, meso-sociológica ou micro-sociológica¹³⁴⁰.

3.2. ÁREAS DA PESQUISA

No interior dos horizontes referidos, tem vindo a ser publicado um crescente número de estudos, que podem ser agrupados em quatro áreas-chave:

- teoria geral da educação a distância
- sistemas ensinantes em educação a distância
- sistemas de comunicação educacional a distância
- sistemas aprendentes em educação a distância.

Teoria geral

Enquadram-se nesta primeira categoria, estudos de natureza geral que permitem melhorar os conhecimentos teóricos sobre a educação a distância. Alguns deles, não se enquadram claramente numa perspectiva sociológica. Constituem, no entanto, fonte de informações indispensável à teorização deste campo. Vejamos alguns exemplos da temática publicada:

- reflexões de natureza conceptual e sobre os princípios que constituem pressupostos da educação a distância¹³⁴¹;

¹³⁴⁰ Para estudos de nível societal, organizacional ou grupal/interpessoal, respectivamente.

¹³⁴¹ Carr, Ronnie (1990), *Open learning: an imprecise term*, op. cit.; Holmberg, Borje (1990), *A Paradigm shift in distance education? Mythology in the making*, op. cit.; Ibañez, Ricardo Marin (1988), *Principios de la educación contemporánea*, op. cit.; Moore, Michael (1990), *Recent contributions to the theory of distance education*, op. cit.; Sturrock, J. e Howard, D. C. (1989), *Looking in the mirror: the developing concept of distance education and the journal of distance education*, op. cit.; Evans, Terry e Nation, Daryl (1992), *Theorising open and distance education*, "Open Learning", Harlow, Open University/ Longman, vol 7 (2), June, pp. 3-14; Ljosa, Erling (1992), *Distance education in a modern society*, idem, pp. 23-30.

- economia da educação a distância¹³⁴²;
- eficácia e eficiência da educação a distância¹³⁴³;
- educação a distância e desenvolvimento nacional¹³⁴⁴;
- características próprias da formação profissional¹³⁴⁵ e da formação contínua a distância¹³⁴⁶;
- tendências futuras da educação a distância¹³⁴⁷

Sistemas ensinantes em educação a distância

Nesta segunda área, integra-se a pesquisa publicada sobre as instituições cujo objectivo é definir políticas de ensino a distância, bem como sobre os sistemas que concebem, planeiam e gerem produtos de ensino a distância (cursos, materiais e serviços de apoio à aprendizagem).

Enquadram-se nesta área-chave um conjunto bastante abundante de estudos, que podemos tipificar nas seguintes temáticas dominantes:

- **panorâmica mundial** das organizações de ensino e formação a distância¹³⁴⁸;
- sistemas de ensino a distância no **terceiro mundo**¹³⁴⁹;
- **estudos comparados** sobre a situação do ensino a distância em diferentes

¹³⁴² Rumble, Greville (1983), *Economics and cost structures*, op. cit.; (1988), *Economics in distance education: time for a change of direction?*, op. cit.; (1992), *The competitive vulnerability of distance teaching universities*, "Open Learning", Harlow, Open University/ Longman, vol 7 (2), June, pp. 31-47; Srisa-An, W. (1986), *Financing and cost-effectiveness of distance education*, op. cit.; Meed, John, (1990), *1992: the impact of the internal european market on open learning*, op. cit.; Muta, Hiromitsu e Sakamoto, Takashi (1989), *A cost-effectiveness analysis of the use of new technology at the University of the Air of Japan*, op. cit.. Estes estudos são, naturalmente, tributários dos realizados pela escola do capital humano. Cfr. Blaug, Mark (1987), *The economics of education and the education of an economist*, New York, N. York University Press; Schultz, Theodore W (1963), *The economic value of education*, N. York, Columbia University Press; e Becker, Gary S. *Human capital and the personal distribution of income*, Michigan, Ann Arbor.

¹³⁴³ Aretio, Lorenzo G. (1986), *Educación superior a distancia. Analisis de su eficacia*, op. cit.; Tribolet, José (1992), *Political issues: free competition vs. meganetwork operation*, op. cit..

¹³⁴⁴ Daniel, John S. (1988), *Distance education and national development*, op. cit..

¹³⁴⁵ Lagarto, J. Reis (1993), *Formação profissional a distância*, op. cit..

¹³⁴⁶ Carmo, Margarida (1993), *Formação contínua a distância: aspectos conceptuais e metodológicos*, op. cit..

¹³⁴⁷ Evans, T.D. e Nation, D. E. (1987), *Which future for distance education?*, op. cit.; Holmberg, Borje (1981), *Status and trends of distance education*, op. cit.; Holmberg, Borje (1986), *Growth and structure of distance education*, op. cit.; Sewart, D.; Keegan, D. e Holmberg, B. (eds) (1983), *Distance education: international perspectives*, op. cit.; ICDE - International Council for Distance Education (ed), (1992), *Distance education for the twenty-first century*, op. cit.; Ljosa, Erling (1991), *Distance education in Europe and models for organizing future co-operation*, op. cit.; Trindade, Armando Rocha (1988), *Report on long-term developments for european distance education*, op. cit..

¹³⁴⁸ Doerfert, F. et al (1989), *Short descriptions of selected distance-education institutions*, op. cit.; Perry, Walter (1984), *The state of distance-learning worldwide. The first report on the index of institutions involved in distance-learning*, op. cit..

¹³⁴⁹ Arger, Geoff (1990), *Distance education in the third world: critical analysis on the promise and reality*, op. cit.; Laurin, Paul (1991), *An adapted model of distance education for developing countries*, op. cit..

países¹³⁵⁰;

- estudos sobre a **situação nacional** dos sistemas de ensino a distância¹³⁵¹;
- **implantação regional** de sistemas de ensino a distância¹³⁵²;

De comum, este primeiro tipo de trabalhos procura caracterizar o contexto societal em que se inscrevem os sistemas de ensino a distância, nomeadamente quanto aos seus recursos e necessidades, e identificar algumas instituições que nasceram dessa envolvente social. A metodologia utilizada é variada, registando-se com frequência um ponto de vista macro-sociológico, com recurso à Ciência Política, Sociologia da Informação, Demografia e Economia.

Um segundo grupo de trabalhos, privilegia o estudo dos sistemas de ensino a distância como organizações, adoptando a postura meso-sociológica, típica da Sociologia das Organizações e da Teoria da Gestão. As temáticas dominantes são as seguintes:

- procura potencial (necessidades de mercado)¹³⁵³;
- sistemas organizacionais (circuitos, estrutura formal, estrutura informal, rede

¹³⁵⁰ Carr, Ronnie (1986), *Distance education in universities: the asian experience*, op. cit.; (1990), *Update on Asia*, op. cit.; COMISSÃO DAS COMUNIDADES EUROPEIAS (1991), *Ensino aberto a distância na comunidade europeia*, op. cit.; Harry, Keith (1991), *Distance education in Europe: a survey*, op. cit.; Ljosa, Erling (1991), op. cit.; Rosales, Raimundo Brenes (1990), *La entrega de la docencia en los modelos de educación a distancia: un análisis comparativo*, op. cit.; Trindade, Armando Rocha (1992), *Distance education for Europe. Terms of reference for a european distance education structure*, op. cit.; Rumble, Greville; e Harry, Keith (1982), *The distance teaching universities*, op. cit..

¹³⁵¹ Costa, Mariza (1991), *Formação profissional avançada em Portugal*, op. cit.; Demiray, U. (1990), *Some aspects of teacher training in Turkey using a distance education system*, op. cit.; Euler-Ajayi (1982), *Nigeria, "country paper"* apresentado à Twelfth World Conference on "Learning at a Distance", op. cit.; Gupta, S.K. (1990), *Development of distance education in India: problems, priorities and policies*, op. cit.; Hisano, Y. M. (1989), *An early japanese experiment in distance education - The role of correspondence teaching in Japan's modernization in the Era Meiji (1868-1912)*, op. cit.; Kaeley, G. S. (1987), *The impact of distance education in Papua New Guinea*, op. cit.; Kelly, Mavis (1989), *Australian distance education in the 1980s. Uniformity replaces "diversity down under"*, op. cit.; Livingstone, Kevin T. (1990), *The shake-up in australian higher education and it's impact on distance education*, op. cit.; Oduaran, Akpovire (1985), *Nigeria's National Open University: a study in retrospect*, op. cit.; Saraiva, Isabel (1990), *Da Comissão do Cinema Educativo (1932) ao Instituto de Comunicação Multimedia (1988)*, op. cit.; Scriven, Bruce (1990), *Australia restructures distance higher education*, op. cit.; Shah, Gunvant B., (1989), *A distance education strategy for Bangladesh*, op. cit..

¹³⁵² Bahamón, Jairo Ramirez (1990), *Universidades de la zona centro occidental de Colombia definen plan de capacitación para responsables de educación a distancia*, op. cit.; Mugridge, Ian (1987), *Distance education in British Columbia*, op. cit..

¹³⁵³ Rumble, G. & Harry, Keith (1982), *The distance teaching universities*, op. cit.; Schatzmann, I. (1984), *Everyman's University of Israel. Original aims, interim results and new projects*, op. cit.; Trindade, Armando Rocha (1993), *Plano estratégico de desenvolvimento da Universidade Aberta*, op. cit..

comunicacional, cultura, potencial humano)¹³⁵⁴;

- eficácia e eficiência organizacionais (bens e serviços produzidos: quantidade, diversidade, qualidade e ritmo; meios afectos e custos)¹³⁵⁵.

Curiosamente, na pesquisa bibliográfica realizada não foi encontrado nenhum estudo significativo que adoptasse uma óptica micro-sociológica para caracterizar a situação e tendências dos sistemas ensinantes de educação a distância. As linhas de pesquisa, que actualmente se encontram desenvolvidas noutros domínios¹³⁵⁶, procuram identificar e caracterizar a dinâmica de grupos estratégicos e os sistemas de liderança no interior da organização, os quais contribuem fortemente para a criação da sua cultura.

Sistemas de comunicação educacional a distância

Foi dito no segundo capítulo que a mediatização é o eixo estratégico do ensino a distância, entendendo por tal, o processo de (...) "*escolher, para um dado contexto e situação de comunicação, o modo mais eficaz de assegurá-la; seleccionar o medium mais adequado a esse fim; em função deste, conceber e elaborar o discurso que constitui a forma de revestir a substância do tema ou a matéria a transmitir*"¹³⁵⁷.

Nesta terceira área-chave agrupa-se a pesquisa sobre tipos de suportes utilizados e de meios de difusão escolhidos no processo de mediatização e a sua relação com o sucesso da aprendizagem e com o estágio de desenvolvimento da sociedade onde o sistema de educação a distância se insere. Integram-se de igual modo os sistemas de comunicação educacional presencial, existentes em quase todos os modelos de ensino a distância. Enquadram-se nesta área-chave estudos das seguintes temáticas:

- características gerais dos novos sistemas de comunicação, e de comunicação

¹³⁵⁴ Carmo, H. (1993), *Peças do processo de arranque do ano lectivo de 1993/94*, op. cit.; Carr, Ronnie (1984), *Thailand's Open University*, op. cit.; Harry, Keith (1981), *Institutional profiles*, op. cit.; Keegan, Desmond e Rumble, Greville (1982), *Distance teching at university level*, op. cit.; Llamas, J.L.G. e Serrano, Gloria P. (1983), *Los centros asociados de la Universidad Nacional de Educación a Distancia. El centro de Madrid*, op. cit.; Mc Cormick, Robert (1982), *The Central Broadcasting and Television University, People's Republic of China*, op. cit.; Shale, Doug (1982), *Athabasca University*, op. cit.; Singh, Bakhshish (1986), *International seminar on distance education: experience of open universities. Indira Gandhi National Open University*, op. cit.; Williams, Janet (1992), *Meeting national needs through distance education - The approach of the Allama Iqbal Open University*, op. cit.; Zhou, Jianshu (1992), *40th anniversary of distance education at the People's University of China*, op. cit..

¹³⁵⁵ Aretio, L. G. (1987), *Eficacia de la UNED en Extremadura*, op. cit.; Carmo, Hermano (1991), *A Universidade Aberta como editora de produtos de formação*, op. cit.; (1992), *Formação de professores a distância: A experiência da Universidade Aberta de Portugal*, op. cit.; Schatzmann, I. (1984), op. cit.; Serrano, Gloria P. (1984), *El analisis de contenido de la prensa. La imagen de la universidad a distancia*, op. cit..

¹³⁵⁶ Sobre estas perspectivas vide Bilhim, J. (1993), op. cit..

¹³⁵⁷ Rocha-Trindade, Maria Beatriz, (1988), op. cit., vide supra cap. 2, ponto 1.4.

educacional em particular¹³⁵⁸;

- metodologia da mediatização educativa¹³⁵⁹;
- evolução do uso de sistemas de comunicação educacional¹³⁶⁰;
- sistemas de difusão em comunicação educacional¹³⁶¹;
- comunicação presencial em contexto de ensino a distância¹³⁶².

Sistemas aprendentes de educação a distância

Esta terceira área-chave, profundamente marcada pela diversidade dos aprendentes, abrange um campo imenso de possibilidades de investigação de acordo com os variados segmentos sociais a que pertencem (geração, grupo etário, género, localização geográfica, etnia, profissão, estrato social, grau de instrução, nível de rendimento, etc.). Nela se enquadram temáticas como as seguintes:

- caracterização dos alunos e diplomados pelas universidades de ensino a distância¹³⁶³;
- estratégias de sobrevivência académica no ensino a distância; factores sociais e pessoais condicionantes do sucesso (e insucesso) académico dos estudantes de ensino a distância¹³⁶⁴;
- estudos sincrónicos e diacrónicos sobre os aprendentes pertencentes a diversos

¹³⁵⁸ Cloutier, Jean (s.d.), *A Era de emerec ou a comunicação audio-scripto-visual na hora dos self-media*, op. cit.; Rocha-Trindade, M. B. (1988), *Mediatização do discurso científico*, op. cit.; Shah, Guntant B. (1986), *Whither educational technology*, op. cit.; Trindade, Armando Rocha (1990), *Introdução à comunicação educacional*, op. cit.; UNED (ed) (1976), *Criterio metodologico de la UNED*, op. cit.; Chacón, Fabio (1992), *A taxonomie of computer media in distance education*, "Open Learning", Harlow, Open University/Longman, vol 7 (1), Feb, pp. 12-27.

¹³⁵⁹ Dhanarajan, Gajjaraj e Timmers, Shannon (1992), *Transfer and adaptation of self-instructional materials*, "Open Learning", Harlow, Open University/Longman, vol 7 (1), Feb, pp. 3-11; Dallat, John et al (1992), *Teaching and learning by video conferencing at the University of Ulster*, "Open Learning", Harlow, Open University/Longman, vol 7 (2), June, pp. 14-22.

¹³⁶⁰ Fernandes, Rogério (1969), *Para a história dos meios audio-visuais na escola portuguesa*, op. cit..

¹³⁶¹ Menoyo, M. Angeles (1983), *La radio educativa de la UNED: utilidad y eficacia*, op. cit..

¹³⁶² Groten, Hubert (1992), *The role of study centres at the Fernuniversität*, "Open Learning", Harlow, Open University/Longman, vol 7 (1), Feb, pp. 50-55; Thorpe, Mary (1992), *Counseling and research: a necessary partnership*, idem, pp. 56-58; Hiola, Yahaya e Moss, Dennis (1990), *Student opinion of tutorial provision in the Universitas Terbuka of Indonesia*, op. cit..

¹³⁶³ Aretio, Lorenzo G. (1985), *Licenciados estremeños de la Uned*, Mérida, Badajoz, ed. UNED, Centro Regional de la Extremadura; Tekin, Cengiz e Demiray, Ugar (1989), *A short profile of the first graduates of the Open Education Faculty*, op. cit.; UNED (1983), *La UNED y sus alumnos*, curso 81/82, op. cit.; (1988), *La UNED: curso 1986/87. Datos estadísticos*, op. cit..

¹³⁶⁴ Llamas, José L. Garcia (1986), *El Estudio empirico sobre el rendimiento academico en la enseñanza a distancia*, op. cit.; Aretio, Lorenzo G. (1987), *Rendimiento academico y abandono en la educación superior a distancia*, op. cit.; Abadia, António Farjas e Collazo, Carmen Madrigal (1989), *Sociologia del estudiantado y rendimiento académico*, op. cit.; Universidade Aberta - Núcleo de Pedagogia e Avaliação (s/d), *Profissionalização em Serviço. Resultados finais 1989/90*, op. cit..

segmentos e minorias¹³⁶⁵.

3.3. POSICIONAMENTO DESTE ESTUDO

No contexto acima definido o presente trabalho posicionou-se no campo de uma **Sociologia dos sistemas ensinantes**, utilizando um **ponto de vista sincrónico**, sem todavia abandonar uma **perspectiva diacrónica** sempre que tal se revelou útil para o entendimento das raízes da situação presente. No final de cada capítulo esboçaram-se, sob a forma de hipóteses, **linhas de tendência** previsíveis.

Quanto ao nível de complexidade sistémica, na primeira parte, adoptou-se uma **perspectiva macro-sociológica**, com o objectivo de caracterizar os sistemas de ensino superior a distância na configuração que assumem na última década do século XX.

Na segunda parte assumiu-se uma óptica meso-sociológica pretendendo comparar-se duas organizações de ensino superior a distância situadas num espaço geográfico contíguo que, no entanto, por razões de natureza diversa que procurámos explicar, conceberam soluções bastante diferentes.

Por opção deliberada **a perspectiva micro-sociológica foi afastada**, apesar de promissora, por razões de gestão da pesquisa: do nosso ponto de vista, a investigação científica deve reger-se por critérios de eficácia e eficiência, devendo atingir os seus objectivos em tempo útil e com economia de meios; se alargássemos a óptica do presente trabalho os benefícios resultantes seriam, decerto, inferiores aos custos decorrentes desse alargamento.

4. PISTAS EM ABERTO

Dos pontos anteriores parece poder concluir-se que a Sociologia da Educação a Distância se encontra ainda numa fase embrionária:

- em primeiro lugar, porque o caldo de cultura de onde emerge, a Sociologia da Educação, está em processo de complexificação crescente;
- em segundo lugar, porque a produção sociológica neste domínio específico,

¹³⁶⁵ ICDE - International Council for Distance Education (ed), (1992), *Distance education for the twenty-first century*, op. cit. Nos diversos resumos das comunicações do encontro de Bangkok, é patente a enorme diversificação de grupos-alvo do ensino a distância, que carecem de investigação sobre as suas características, necessidades e recursos. Cfr. Cap. 2, ponto 3.5., subtítulo "perspectivas para o século XXI".

raramente¹³⁶⁶ tem excedido o nível de profundidade sociográfico¹³⁶⁷.

São inúmeras as pistas interessantes que se abrem à pesquisa neste domínio específico da Sociologia. Sem a pretensão de esgotar as hipóteses de caminhos possíveis, podem-se enunciar desde já alguns, que parecem ser promissores. É o que se fará de seguida, respeitando a tipologia de áreas-chave acima proposta.

4.1. PISTAS NO QUE RESPEITA À TEORIA GERAL

No que respeita à teoria geral, uma primeira linha de pesquisa poderá desenvolver-se a partir da constatação das crescentes necessidades de **ressocialização** da população adulta. Neste âmbito é de particular importância saber qual o papel do ensino a distância neste processo, nomeadamente nos domínios da **reconversão profissional, formação contínua, e educação intercultural** (migrantes, refugiados e de algumas minorias).

A reflexão sobre os desenvolvimentos que o ensino a distância tem tido em diversos contextos sociopolíticos faz emergir, por outro lado, a necessidade de linhas de pesquisa no domínio da Ciência Política, que aprofundem o seu papel na socialização política em geral e na formação de elites em particular. Um campo a explorar neste domínio, será o da **educação cívica** para os seis grupos de necessidades referidas no capítulo primeiro¹³⁶⁸. Um outro, tem a ver com o papel do ensino a distância como instrumento de **manipulação política**¹³⁶⁹.

Uma segunda linha de investigação, está relacionada com a questão do posicionamento do ensino a distância face aos **processos de controlo e de mobilidade social**, nomeadamente no que respeita ao peso das suas funções reprodutora e meritocrática.

Neste caso particular, parece que seria estimulante aplicar ao ensino a distância o conceito de **autonomia institucional** de Sorokin: de acordo com aquele autor uma

¹³⁶⁶ Naturalmente que há excepções: os estudos de Aretio, em Espanha, são um exemplo claro de pesquisa que excede a dimensão exploratória ou mesmo sociográfica para pretender (e conseguir) verificar hipóteses. No entanto, grande parte da investigação a que tivémos acesso situa-se nas duas primeiras dimensões.

¹³⁶⁷ Ao fazer esta afirmação não se pretende tecer qualquer juízo de valor: para que um campo científico possa amadurecer torna-se indispensável a criação de uma massa crítica de conhecimentos só possível de obter com estudos exploratórios e de natureza descritiva.

¹³⁶⁸ Recorda-se que, no primeiro capítulo, foram identificados seis grupos de necessidades educativas globais: necessidade de educação para a **adaptação** e para a **gestão** da mudança, de educação para o **desenvolvimento** e para a **solidariedade** e de educação para a **democracia** e para a **autonomia**. Uma teoria geral da educação a distância deveria explorar a contribuição deste modelo educativo para a resposta a tais necessidades globais. Os pedidos de apoio em programas de educação para a democracia, por parte de países do Leste europeu, no âmbito da rede EDEN, mostram a pertinência desta linha de investigação.

¹³⁶⁹ A experiência que se possui sobre o ensino a distância na República Popular da China (vide supra cap. 2) e a intenção de governos como os do Irão de montarem sistemas de ensino a distância nos seus territórios, parecem justificar amplamente esta linha de pesquisa.

escola será **tanto mais autónoma** do sistema social de que faz parte **quanto menor a correlação** entre a **origem social** dos seus alunos, os **resultados académicos** que obtiverem e os **resultados profissionais** que vierem a auferir, expressos em situações de emprego compatível com as habilitações académicas alcançadas¹³⁷⁰.

No que respeita à **relação entre resultados académicos e resultados profissionais** a partir da teoria de Collins¹³⁷¹ seria interessante procurar saber até que ponto as **creditações académicas** obtidas em contexto de ensino a distância, independentemente da qualidade dos curricula, propiciam uma efectiva **mobilidade profissional**.

Por seu turno, a partir da pesquisa desenvolvida pela corrente do capital humano¹³⁷², importará investigar os **recursos de natureza cognitiva e metacognitiva** que os sistemas de ensino a distância transmitem aos seus aprendentes e as respectivas consequências na sua **mobilidade profissional**. Ainda neste âmbito, valerá a pena confrontar este objecto de estudo com as achegas de Miller, Kohn e Schooler¹³⁷³ que, a partir de um estudo longitudinal, observaram que **os estudantes ganham autonomia na sua aprendizagem proporcionalmente às oportunidades que a escola lhes dá para actividades auto-dirigidas**. As conclusões destes autores que convergem, aliás com as opiniões expressas pelos nossos informadores qualificados no que respeita à realidade espanhola, teriam vantagem em ser exploradas, no sentido de melhor se entender o processo de autonomização de um adulto em processo de aprendizagem a distância e as suas aplicações a contextos diferentes do académico (profissional e social em geral).

4.2. PISTAS PARA O ESTUDO DOS SISTEMAS ENSINANTES

No que respeita ao estudo específico dos sistemas ensinantes, a Sociologia da Educação a Distância muito terá a ganhar com o contributo da Sociologia das

¹³⁷⁰ Sorokin, Pitirin (1927), *Social and Cultural Mobility*, N.York, Harper, cit in Bidwell, Charles E. e Friedkin, Noah E. (1988) *The sociology of education*, in Smelser, Neil J. (1988), *Handbook of Sociology*, Londres, Sage publications, pp. 452-458.

¹³⁷¹ Collins, R. (1979), *The credential society*, N. York, Academic, defende que a razão principal da associação entre resultados académicos e status profissional reside na legitimação da creditação académica formal por parte do mundo profissional, mais do que pelo conteúdo da formação obtida. Cit in Bidwell e Friedkin, op. cit., pag. 454.

¹³⁷² Nomeadamente a partir dos estudos de Rosenbaum, J. E. (1976), *Making inequality*, N. York, John Wiley; Hope, K. (1984), *As others see us: schooling and social mobility in Scotland and the United States*, Cambridge, Cambridge University Press; Bowman, M. J. (1969), *Economics of education*, Review of educational research, (39), pp. 641-670; Becker, G.S. (1964), *Human Capital*, N. York, Columbia; Mincer, J. (1974), *Schooling, experience and earnings*, N. York, National Bureau of Economic Research; Fagerlind, I. (1975), *Formal education and adult earnings*, Stockholm, Almqvist and Wiksell; cit in Bidwell e Friedkin, op. cit., pag. 454. A escola do capital humano defende que a escola dota os indivíduos com recursos cognitivos e motivacionais, de outro modo não disponíveis, indispensáveis ao desempenho profissional.

¹³⁷³ Miller, Kohn e Schooler (1986), *Educational self-direction and personality*, American Sociological Review (51), 372-390.

Organizações, sobretudo no desenvolvimento das seguintes linhas de pesquisa:

- **monografias** sobre sistemas de ensino a distância;
- **estudos comparativos** sobre a eficácia e eficiência de **diferentes organizações de ensino a distância**;
- **estudos que permitam comparar** a eficácia e eficiência de **organizações de ensino a distância com organizações de ensino presencial** com produtos afins e idênticos contextos sociais.

Quer nesta perspectiva comparativa, quer numa óptica monográfica, as questões interessantes que surgem ao investigador das organizações de ensino a distância são numerosas, podendo ser tipificadas de acordo com o *modelo do avião*¹³⁷⁴:

- primeiramente, importa observar do ponto de vista da organização ensinante, as suas relações com o **ambiente externo**, no que respeita às ameaças e oportunidades em que esta se emoldura e o modo como ela estrategicamente se posiciona nesse quadro;
- em segundo lugar, interessa estudar as características e potencialidades do mercado da **procura**, de modo a identificar-lhe a composição dos diversos segmentos e caracterizar os respectivos grupos-alvo, suas necessidades e exigências;
- uma terceira linha de investigação, integra estudos sobre os **produtos** (bens e serviços) das organizações de ensino a distância: conteúdo, volume, diversidade, qualidade, rapidez e ritmo com que a organização os processa¹³⁷⁵;
- o estudo do **ambiente interno** das organizações de ensino a distância constitui a quarta vertente de pesquisa sobre sistemas ensinantes, nomeadamente no que respeita aos circuitos¹³⁷⁶, estrutura formal¹³⁷⁷ e informal¹³⁷⁸, rede comunicacional¹³⁷⁹

¹³⁷⁴ Vide supra, *Introdução*.

¹³⁷⁵ Corresponde às variáveis, *saídas, qualidade de resposta e rapidez de resposta*, do referido modelo de análise. A investigação sobre os resultados dos sistemas ensinantes assume particular relevância, numa época em que vários autores apelam para a noção de responsabilidade social da escola. Cfr. por exemplo, Drucker, Peter, (1993), *Sociedade pós-capitalista*, Lisboa, Difusão Cultural.

¹³⁷⁶ O estudo dos circuitos de produção e de decisão, com os seus canais, bloqueios e aceleradores torna-se indispensável para avaliação da dinâmica interna da organização de ensino a distância.

¹³⁷⁷ A análise desta variável permite compreender como é que a organização se imagina e quer ser imaginada, no que respeita aos níveis hierárquicos, às divisões funcionais, e às instâncias de coordenação e direcção.

¹³⁷⁸ Os estudos sobre a estrutura informal, permitem observar a dinâmica interna da organização integrada pelas estratégias dos actores (individuais ou grupais) e a sua relação com a estrutura formal em vigor o que permite avaliar o seu nível de autenticidade no sentido que Moreno lhe dá.

¹³⁷⁹ A observação da rede comunicacional, permite entender como se produz, transmite, altera e recebe a informação no interior da organização (no sentido vertical, ascendente e descendente e no sentido transversal, horizontal e oblíquo) e as trocas de informação com o exterior.

e cultura organizacional¹³⁸⁰.

4.3. PISTAS PARA O ESTUDO DOS SISTEMAS DE COMUNICAÇÃO EDUCACIONAL

Assim como a investigação sobre os sistemas ensinantes pode ser apoiada na teoria e metodologia da Sociologia das Organizações, a pesquisa sobre os sistemas de comunicação educacional a distância poderá ganhar forte dinâmica recorrendo à Sociologia da Informação.

Dois campos são de particular importância ao estudo da educação a distância:

- o primeiro, envolve o estudo dos diversos **discursos educativos** - o áudio, o vídeo, o scripto, o informo e o multimedia - no que concerne às suas características andragógicas de per si e numa estratégia orquestrada de actuação;
- o segundo, integra a pesquisa sobre a escolha, com intenções educativas, dos diversos **sistemas de difusão** (correio, telefone, radiodifusão, televisão, difusão por satélite, telemática e presencial) bem como a avaliação das respectivas consequências.

4.4. PISTAS PARA O ESTUDO DOS SISTEMAS APRENDENTES

No que respeita à investigação sobre os sistemas aprendentes, para além das pistas de investigação que se visibilizam nos pontos anteriores, desenham-se outras, emolduradas por uma teoria da recepção¹³⁸¹. Por outro lado, a investigação que tem vindo a ser realizada no âmbito da sociologia da acção, pode igualmente contribuir para fazer luz sobre este objecto de estudo. Perfilam-se como temas bastante relevantes neste domínio os seguintes:

- **caracterização diferencial** dos vários **tipos de grupos-alvo**;
- **motivações** que levam os diversos tipos de adultos a **escolher** esta forma de aperfeiçoar a sua educação;
- **razões** que condicionam os aprendentes a **abandonar** este sistema de ensino;

¹³⁸⁰ Esta área de investigação tem a ver com os valores partilhados e defendidos pelos elementos da organização, que condicionam os princípios de acção quotidiana. Os bons resultados já obtidos por diversas linhas de pesquisa (vide Bilhim, 1988, 1991, 1993, *op. cit.*), levam-nos a crer que esta temática virá a ser, também, objecto de investigação no domínio da Sociologia da Educação a Distância.

¹³⁸¹ Sobre este campo teórico, vide Marques, Maria Emília Ricardo (1993/94), *Teoria da recepção* (programa e bibliografia), in Rocha-Trindade, Maria Beatriz e Marques, Maria Emília Ricardo (1993/94), *Mestrados*, Lisboa, Universidade Aberta, *op. cit.*, pp. 44-45.

- **estratégias pessoais**¹³⁸² e **grupais**¹³⁸³ de aprendizagem a distância e de sobrevivência neste tipo de sistema;
- **resultados pessoais**, familiares e comunitários da experimentação deste tipo de ensino¹³⁸⁴.

Peter Drucker, acusa as actuais instituições educativas de não equiparem os alunos “(...) com as habilitações elementares que lhes permitiriam tornar-se membros efectivos de uma organização: a capacidade de apresentar ideias oralmente e por escrito; a capacidade de trabalhar com outras pessoas; a capacidade de moldar e orientar o trabalho pessoal, a sua contribuição e a sua carreira”¹³⁸⁵. Neste âmbito, é importante acrescentar às linhas de investigação anteriores, o estudo sobre a **opinião** dos aprendentes sobre as **limitações e potencialidades** do ensino a distância em comparação com outras oportunidades de aprendizagem, nomeadamente no que respeita ao **fornecimento de instrumentos cognitivos e metodológicos para a sua vida**.

5. SÍNTESE

Das páginas anteriores podem-se extrair algumas ideias-força que, a nosso ver, condicionam o desenvolvimento de uma Sociologia da Educação a Distância:

- a redução do ciclo de vida do conhecimento, decorrente do processo de mudança acelerada no mundo contemporâneo, associada ao aumento da esperança média de vida, tem vindo a complexificar o conceito de educação;
- expressões dessa dinâmica, são as noções de educação de adultos e de andragogia, que indiciam uma complexificação do processo educativo e, por consequência, apelam a novos desenvolvimentos teóricos e metodológicos no campo da Sociologia da Educação;
- uma das linhas de rumo que emerge neste contexto, é a da Sociologia da Educação a Distância, que pretende descrever e interpretar o aparecimento e desenvolvimento deste modelo de ensino-aprendizagem à luz da Sociologia;

¹³⁸² Incluem-se aqui as estratégias de estudo individual, de aproveitamento dos recursos postos à disposição pelo sistema ensinante, de gestão do tempo de aprendizagem, da gestão do espaço doméstico, de compatibilização do esforço de aprendizagem com as obrigações familiares e sociais, etc.

¹³⁸³ Integram-se neste domínio as estratégias de criação de grupos de trabalho informais, as formas de gestão desses mesmos grupos, etc.

¹³⁸⁴ Resultados académicos, propensão para a educação contínua, resultados profissionais, resultados sociais, etc.

¹³⁸⁵ Drucker, Peter (1992), *Gerindo para o futuro*, Lisboa, Difusão Cultural, pag. 15.

- com horizontes e áreas de pesquisa muito amplos, tem vindo a produzir-se significativa investigação neste novo domínio que, no entanto, ainda carece de teoria e de investigação empírica suficiente.

Sem se pretender apresentar um quadro exaustivo da pesquisa necessária procurou-se, no entanto, levantar um conjunto de pistas promissoras para o desenvolvimento de uma Sociologia da Educação a Distância.

CONCLUSÃO



Chegados ao fim deste trabalho resta lembrar, ainda que de forma sumária, as suas linhas mestras¹³⁸⁶ e proceder a algumas articulações que a análise parcial não permitiu. Pretendeu-se ao longo da abordagem realizada, atingir três objectivos:

- caracterizar em traços largos a situação problemática em que se encontra a educação no mundo contemporâneo;
- descrever os principais desenvolvimentos ocorridos na área do ensino a distância a fim de identificar as diferentes soluções adoptadas e posicionar, desta forma, a sua contribuição para ajudar a resolver alguns dos problemas levantados;
- caracterizar e discutir os sistemas de ensino superior a distância espanhol e português, de acordo com um mesmo modelo de análise a fim serem susceptíveis de posterior comparação.

A razão de ser dos primeiros passos, tentativamente diagramados nas figuras 8.1 e 8.2, prendeu-se a dois aspectos:

- em primeiro lugar a constatação de que, em virtude do fenómeno da planetarização, não seria possível analisar com a devida profundidade os dois sistemas ibéricos sem os contextualizar no tempo e no espaço;
- por outro lado, a consciência da importância de que estas organizações se revestem (ou podem assumir) para os espaços linguísticos respectivos, que transcende em muito as fronteiras políticas dos países a que pertencem.

O CONTEXTO

Partindo da análise de **três macro-processos** que emolduram a sociedade contemporânea - a aceleração da mudança, a planetarização dos problemas sociais e a alteração dos sistemas de Poder - procurou-se deles fazer emergir um conjunto de **seis necessidades educativas dominantes, comuns a todas as sociedades presentes neste final do século XX**: as necessidades de educar para a autonomia e para a solidariedade, para o desenvolvimento e para a democracia, para a adaptação ao choque cultural ocasionado pela mudança e para a condução dessa mesma mudança.

Encarando a educação como uma indústria procurou-se, seguidamente, caracterizar em termos genéricos os seus factores de produção e produtos concluindo-se que, apesar dos evidentes avanços registados nas últimas décadas, se verificam diversos bloqueamentos que a impedem de desempenhar o seu papel com inteira eficácia e com plena eficiência.

¹³⁸⁶ Tentar-se-á reduzir tanto quanto possível a repetição de informação, uma vez que houve o cuidado de fazer uma síntese no fim de cada capítulo.

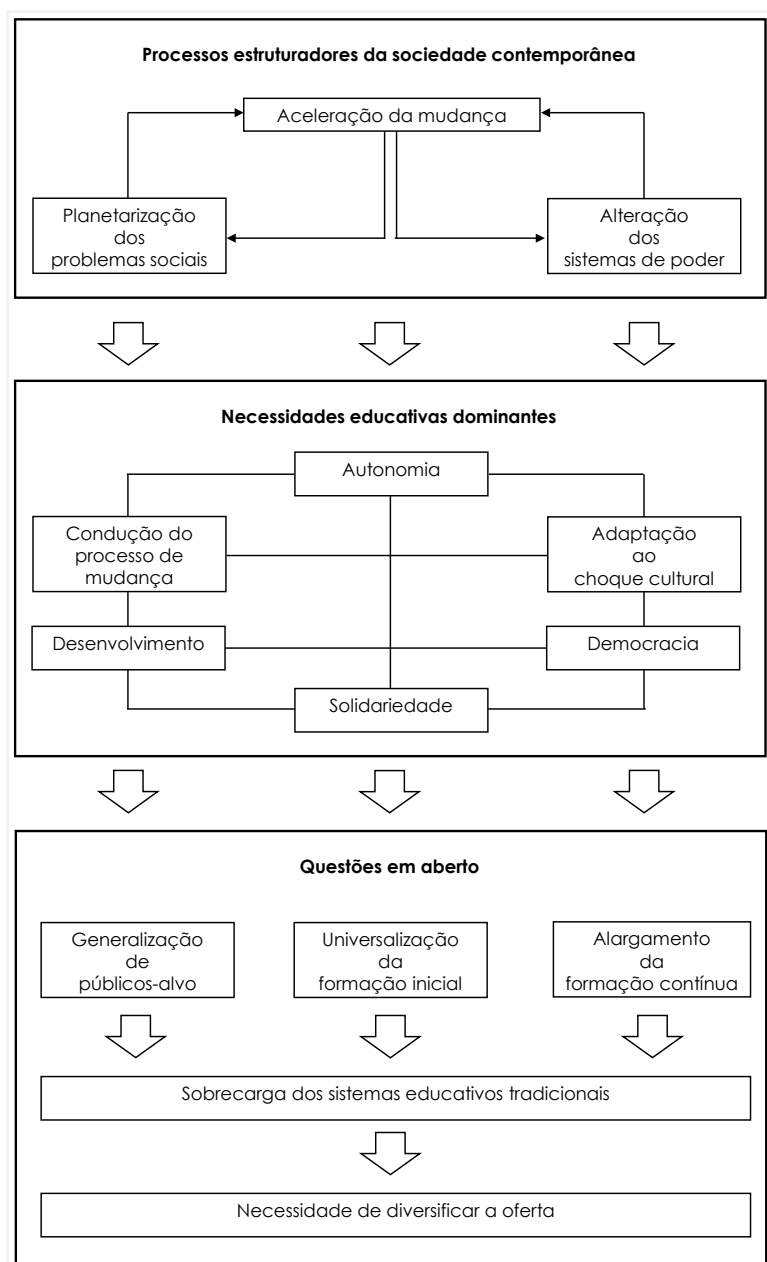


FIGURA 8.1 – A educação no Mundo Contemporâneo

Entre estes, seleccionaram-se três aspectos que têm contribuído com particular vigor para pressionar os sistemas educativos com uma sobrecarga de exigências e a que estes não têm conseguido dar resposta:

- a **generalização de públicos-alvos**, que deixaram de se circunscrever às camadas infanto-juvenis para se estenderem, a montante às coortes infantis pré-escolares e a jusante a toda a população adulta, activa ou não;
- a **universalização da educação inicial**, com o consequente alargamento da escolaridade obrigatória e a sua extensão a toda a população, e a necessidade crescente de alargamento das taxas de cobertura dos ensinos secundário e terciário;

- e o **alargamento da formação contínua**, à medida em que se vai tomando consciência da degradabilidade do saber e do seu ciclo de vida cada vez mais curto.

Para responder a estes desafios, tem-se vindo a desenhar na consciência internacional a ideia de um **sistema de respostas complementares às tradicionais**, que permitam ampliar e diversificar a oferta educativa.

Entre estas, emerge com particular evidência o **ensino a distância**, apoiado em **processos de comunicação educacional** cada vez mais aperfeiçoados, numa **teoria da comunicação** progressivamente mais sólida e em **sistemas de gestão e distribuição de informação** assentes em tecnologias mais fiáveis.

Ao longo do segundo capítulo e a partir de uma amostra intencional de 24 países, mostrou-se que **este tipo de ensino se tem desenvolvido em contextos socio-económicos muito diferentes, com diferentes públicos-alvos, diversos sistemas de oferta, segundo dois formatos dominantes de organização** a que chamámos autónomo e departamental e um terceiro, emergente, em rede.

Partindo de princípios comuns, observou-se que um factor distintivo das diversas organizações em presença é o seu **sistema de mediatização**, mais ou menos complexo (com maior ou menor interactividade, com maior ou menor riqueza mediática) consoante o estágio de desenvolvimento do país onde se insere.

A análise dos **resultados** da sua implementação, em termos de eficácia e de eficiência, conduziu-nos a um **saldo global positivo**, sobressaindo o efeito de **multiplicador de oportunidades a custos mais baixos** que os do ensino presencial, o que parece contribuir para a **aceleração do metabolismo socioeconómico** dos países onde estão implantados.

No entanto, alguns autores salientam o *pecado voluntarista* de algumas organizações de ensino superior a distância que conduziu a uma clara *discrepância* entre o seu *querer*, normativamente expresso e o *fazer*, efectivamente realizado. Esta contradição sublinha um aspecto determinante da sua eficácia e eficiência, a necessidade de **compatibilizar três perspectivas** de actuação sempre presentes nestas organizações: a **perspectiva académica**, tendente a sublinhar os critérios de rigor científico e exigência académica; a **tecnológica**, que dá maior relevância a critérios de mediatização; e a óptica **gestionária** que põe em realce as questões ligadas a prazos e custos.

O exame das contribuições prospectivas da Conferência de Bangkok, leva a prever que, **ao longo dos próximos anos, este tipo de ensino se continue a expandir, a complexificar e a combinar com o ensino presencial**, seguindo normas de

diversificação e despadronização que se observam noutros sectores. Dado tratar-se de um instrumento de formação muito poderoso, os especialistas parecem convergir sobre a necessidade de uma profunda reflexão sobre a ética do seu uso, a fim de evitar que seja instrumentalizado como uma espécie de *big brother educativo*.

Da análise efectuada, concluiu-se que este tipo de ensino tem dado um **contributo muito positivo para a solução dos problemas equacionados**, em cinco diferentes planos: como **revelador institucional**, como **produtor de materiais educativos**, como **distribuidor de bens e serviços educativos**, como **criador de autonomia** e, finalmente, como **produtor de sinergias** (figura 8.2).

Dada a maior transparência decorrente da publicidade dos seus materiais e métodos, o exame dos pontos críticos da sua história institucional, a análise da oferta e procura bem como do modo como se estruturam e dos resultados que obtêm, posicionam o ensino a distância como um excelente **revelador do estado da educação bem como da situação socioeconómica dos respectivos países**.

Esta sua situação de revelador institucional permite, nomeadamente, fazer luz sobre o sistema de Poder, sobre as necessidades do sistema educativo, sobre as políticas delineadas para responder a essas necessidades, as tensões entre correntes conservadoras e progressistas e, finalmente, sobre a dinâmica dos actores que intervêm no processo educativo.

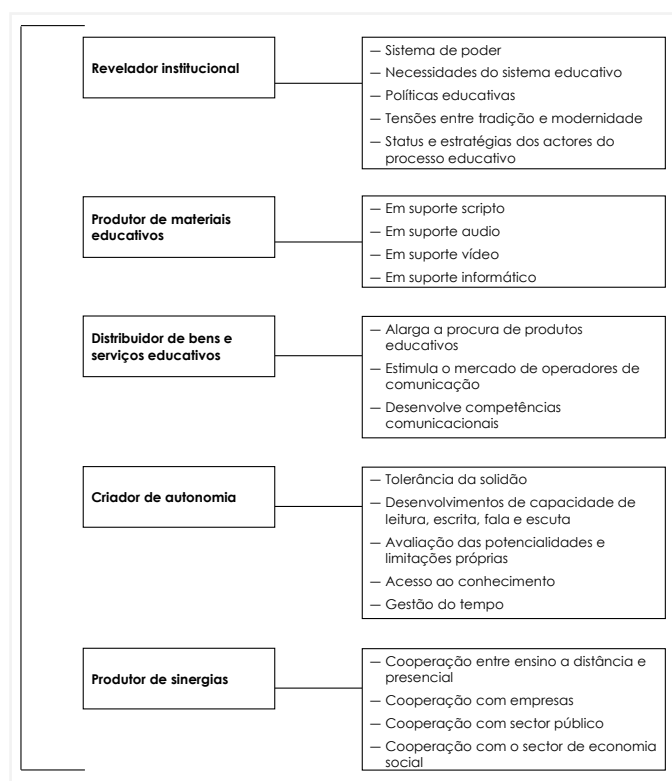


FIGURA 8.2 – Contribuições do Ensino a Distância

Uma vez que todo o ensino a distância assenta na **produção de materiais educativos**, com o seu desenvolvimento observa-se um aumento e uma diversificação destes, verificando-se frequentemente que o seu uso deixa de se circunscrever aos estudantes deste sistema de ensino para se estender a **populações muito mais vastas**, ligadas ou não ao ensino.

A sua função de **distribuidor de bens e serviços educacionais**, leva-o a contribuir para a **alteração de padrões de consumo de produtos e serviços culturais**. Ao usar diversos suportes (AVSI) e meios de distribuição (TV, rádio, correio, áudio e videoconferência correio electrónico, satélites), **alarga o seu mercado e exercita os actores** na sua utilização desenvolvendo-lhes, portanto, **competências comunicacionais**.

Uma vez que todo o modelo de ensino a distância assenta na ideia de que o aprendente é que deve gerir o seu processo de aprendizagem, a prática decorrente leva-o a desenvolver **competências metacognitivas** específicas, nomeadamente: a tolerância de uma aprendizagem em regime de maior solidão que a do ensino presencial; a criação de padrões de trabalho auto-regulados nomeadamente no que respeita à gestão do tempo disponível; o desenvolvimento de capacidades de leitura, escrita, fala e escuta pela necessidade de utilizar de forma racional os meios de comunicação ao dispor; a capacidade de auto-avaliação; e, o desenvolvimento de estratégias pessoais de acesso ao conhecimento. Todo este conjunto de capacidades, fazem com que se possa dizer que o ensino a distância seja um objectivo **produtor de autonomia**.

Finalmente, dissémos que uma contribuição importante do ensino a distância era como **produtor de sinergias**. Tais sinergias, decorrentes da cooperação das organizações de ensino a distância com outras instituições e redes, têm-se concretizado de formas variadas: **desenvolvimento de curricula mistos** (parcialmente presenciais, parcialmente a distância); **produção de materiais para os dois sistemas; rentabilização de recursos humanos, instalações, equipamentos e outros meios** dos sistemas educativo e empresarial, público, privado e de economia social, para formação profissional, educação social, organização e desenvolvimento comunitário, etc.

ANÁLISE CONTRASTIVA DOS MODELOS IBÉRICOS

Os dados apresentados na segunda parte deste trabalho (capítulos 3 a 6), permitiram retratar cada uma das universidades ibéricas de ensino a distância de per si. É agora altura de procedermos a uma breve análise contrastada das duas organizações a fim de podermos observar o que as aproxima e o que as diferencia.

Com base nessa reflexão, terminar-se-á este trabalho chamando a atenção para alguns elementos dos dois modelos que parecem constituir boas soluções para o desenvolvimento dos recursos humanos ou que, pelo contrário, parecem refrear tal processo.

Quanto ao primeiro plano de análise, o da **comparação dos contextos em que nascem e crescem as duas universidades** (figura 8.3), regista-se uma semelhança e três principais diferenças que foram determinantes no modo como a UNED e a UA se organizaram: a semelhança, foi um processo de arranque socioeconómico recente, se bem que mais precocemente iniciado em Espanha; as diferenças foram a geografia, a situação do sistema educativo e a situação política.

A **Espanha**, país de grandes dimensões, marcado por fortes clivagens socio-económicas regionais e por uma rede de ensino superior insuficiente, viu nascer a UNED com uma estrutura simultaneamente centralizada e desconcentrada: **centralizada**, nos seus programas, produção de materiais e modo de avaliação; **desconcentrada**, no modo de administração do ensino, apoiado na figura do *Centro Asociado*, estrutura que frequentemente preencheu o espaço de inexistentes instituições presenciais.

Quer no seu nascimento quer nos anos que se seguiram, os dados recolhidos conduzem à conclusão de que esta instituição contou com um **forte apoio político**, decorrente da convergência de pontos de vista quanto às políticas educativas do ensino superior e à consciência partilhada de que se tratava de uma instituição útil ao país. Este apoio é visível no modo como foram implantados os *Centros Asociados* que contaram, na sua maioria, com fortes alianças locais.

Em **Portugal**, país com 1/4 da população e 1/5 do território da Espanha, foi gerada a Universidade Aberta no quadro de uma mudança rápida e recente, com uma rede de ensino superior já existente mas em fase de afirmação e numa situação de grande divergência quanto às políticas educativas. Em consequência, a UA estruturou-se de forma **centralizada** e procurou desenvolver uma rede de Centros de Apoio a partir das instituições de ensino superior existentes.

Contrariamente ao observado na UNED, foi alvo, desde a sua gestação até 1993, de uma permanente **ambivalência do sistema político**, resultante da falta de convergências mais amplas sobre a política educativa em geral. Em função disso não lhe foi permitida, até Março de 1994¹³⁸⁷, um estatuto de autonomia semelhante ao das outras universidades oficiais.

¹³⁸⁷ O período abrangido por este trabalho termina em Dezembro de 1993. Já após a sua conclusão, em Março de 1994, foram homologados os Estatutos, conferindo à Universidade Aberta uma posição jurídica semelhante à das outras universidades oficiais.

PLANOS DE ANÁLISE	UNED	UA
1. CONTEXTO		
– Características sócio-económicas	– 40 000 000 habs – 505 mil Km ² – IDH = 0.924 – Arranque nos anos 60	– 10 000 000 habs – 92 mil Km ² – IDH = 0.853 – Arranque nos anos 70
– Características do sistema educativo	– Ao nível europeu	– Atrasado face à União Europeia
– Apoio político na fundação e consolidação	– Apoiada como necessidade sentida	– Utilizada como solução de recurso
2. PROCURA		
– Evolução global	– Crescimento e diversificação	– Sinais de autonomização
– Perfil sócio-demográfico	– Trabalhadores diversos – Estudantes a tempo inteiro – Dispersão geográfica	– Professores – Sinais de diversificação – Dispersão geográfica
3. OFERTA		
– Cursos	– Padronizada – Formais (15) – Outros (5) ¹³⁸⁸	– Modulada – Formais (7) – Outros (4)
– Materiais	– A (C. + R.) – V (cassete) – S (variado) – I (previsto)	– A (C. + R.) – V (C. + TV)) – (variado) – (em estudo)
– Serviços	– Tutoria – Apoio a reclusos – Desporto – Telemática – Bolsas – Isenção de propinas	– Tutoria – Apoio pontual a deficientes – Traduções – Isenção de propinas
– Investigação	– Para graus – I&D	– Para graus – I&D

FIGURA 8.3 – Elementos-chave dos modelos ibéricos de Ensino Superior a Distância (Contexto, Procura e Oferta)

No quadro contextual acima descrito, a **UNED** desenvolveu-se com normalidade no **plano da procura**, ao longo dos seus 22 anos de vida, registando um crescimento muito acentuado do número de alunos e uma diversificação das suas características, pelo que tem vindo a aumentar o número de estudantes a tempo inteiro. Nos *Centros Associados*, observa-se uma forte dinâmica de procura de cursos livres,

¹³⁸⁸ Apenas foram aqui contabilizados os grandes programas nacionais. Os programas locais, foram indicados na eficácia dos centros de apoio.

adequada às necessidades sentidas e aos recursos locais disponíveis.

A **UA**, durante os primeiros cinco anos de vida, viu a **procura** oscilar em função das encomendas que lhe têm sido dirigidas pelo Ministério da Educação, vendo-se impedida de desenvolver formas de oferta capazes de cativar outros segmentos de potenciais alunos. No quinto ano de actividade, fruto da política de diversificação possível, assinalam-se os primeiros sinais de um crescimento auto-sustentado da procura. Paralelamente, observa-se uma tendência para a diversificação dos grupos- alvos.

A **oferta da UNED** é bastante padronizada assente numa estruturação em *asignaturas, cursos, ciclos e carreras*. Os seus materiais utilizam fundamentalmente o suporte scripto e o áudio (em cassete e em antena aberta) tendo algumas das disciplinas o apoio de videogramas. Têm-se registado dificuldades na adaptação de materiais escritos. Os serviços educativos assentam numa tutoria presencial feita nos *Centros Asociados*, podendo o estudante também recorrer às equipas centrais.

Registam-se também programas de apoio especial a reclusos. Os seus *Centros Asociados* desenvolvem uma oferta altamente diversificada de acordo com as necessidades e recursos locais.

A **UA**, assenta a sua **oferta** num modelo flexível, em módulos, creditáveis ou não, segundo os regimes adoptados pelos alunos. Cada disciplina integra, em regra, um pacote multimedia constituído por materiais escritos e audio-visuais. Estes últimos podem ser visionados em cassetes ou seguidos pela televisão e pela rádio. Os serviços educativos assentam numa tutoria telefónica das equipas docentes centrais, podendo o estudante recorrer ao apoio presencial na rede de centros de apoio.

Quanto à **organização e funcionamento** (figura 8.4), as duas universidades apresentam algumas diferenças interessantes. Assim, enquanto que a UNED se apresenta com uma estrutura central muito semelhante à das outras universidades, estruturada em Faculdades e Departamentos, a UA tem uma estrutura mais leve, se bem que tendendo a aproximar-se na nomenclatura de outras instituições de ensino superior. O corpo docente da UNED tem maior peso na tomada de decisões que o da UA, se bem que aqui continue a maioria a residir nos órgãos deliberativos. Quanto ao índice de alunos por docente, a UNED, como instituição em fase madura caracteriza-se por um maior índice. Finalmente, ambas as instituições têm diversas formas de acesso possível, mecanismos de representação estudantil e um calendário lectivo rigoroso e exigente.

PLANOS DE ANÁLISE	UNED	UA
4. ORGANIZAÇÃO E FUNCIONAMENTO		
– Estrutura orgânica	– Estrutura central semelhante às outras Universidades (pesada) – Claustro com 66% de docentes – Estrutura periférica desconcentrada	– Estrutura central diferentes das outras Universidades (leve) – Assembleia com 51% de docentes – Estrutura periférica descentralizada
– Recursos humanos	– Dados não disponíveis – 1 docente/28 estudantes	– 468 colaboradores – 1 docente/20 estudantes ¹³⁸⁹
– Acesso aos cursos formais	– S/Habs form. ¹³⁹⁰ – C/curso secundário – C/curso médio ¹³⁹³	– S/Habs form. ¹³⁹¹ – C/curso secundário ¹³⁹² – C/disc.c.m/s ¹³⁹⁴
– Representação estudantil	– 3 estruturas	– 1 COLDEL
– Calendário lectivo	– Rígido	– Rígido

FIGURA 8.4 – Elementos-chave dos modelos ibéricos de Ensino Superior a Distância (Organização e Funcionamento)

Quanto à **rede periférica de apoio**, as duas instituições apresentam características bem diferentes (figura 8.5). Partindo da concepção de um **campus periférico**, importada da Universidade Aberta do Reino Unido (UKOU), a UNED desenvolveu a sua rede periférica através da criação de **parcerias locais multilaterais**, que constituem patronatos com grande autonomia de gestão. O **financiamento** é repartido pelos vários elementos do patronato e, conforme observado nos capítulos 4 e 5, por vezes os *Centros Asociados* têm grande dimensão e dinamismo, assumindo-se como autênticos **pólos de desenvolvimento cultural** local, provincial e mesmo regional. A sua dimensão e dinamismo, associados ao processo de regionalização do país vizinho, têm por vezes dado aso à ocorrência de tensões com a sede, ligadas à questão da autonomização de certas funções (ex: produção local de disciplinas formais e de programas de pós-graduação) e à criação de uma carreira de professor-tutor.

¹³⁸⁹ Este cálculo obedeceu à fórmula $I=(D+P0)/E$, em que:

I = Índice de estudantes por docente D = N.º de docentes (95)

P0 = N.º de professores orientadores (o n.º contratualmente definido é de 3 por centro de apoio, o que perfaz 60).

E = N.º de estudantes (usou-se o de 1993/94, 3167)

¹³⁹⁰ Através do curso para maiores de 25 anos.

¹³⁹¹ Só a partir de Outubro de 1994.

¹³⁹² Só a partir de Outubro de 1993.

¹³⁹³ Directamente para o segundo ciclo.

¹³⁹⁴ A exigência de 10 cadeiras feitas em regime presencial (depois 5) no curso de complemento de habilitações, fez com que houvesse um mecanismo de avaliação curricular e consequente equiparação para efeitos de acesso e creditação. Podiam candidatar-se, não só os que tinham disciplinas feitas no ensino superior análogo, mas também os que tendo o 12.º ano, haviam completado habilitações com cursos de línguas.

PLANOS DE ANÁLISE	UNED	UA
5. REDE PERIFÉRICA DE APOIO		
– Princípios	– “Campus periférico”	– “Rede de segurança”
– Iniciativa	– Da periferia. <i>Centro Asociado</i>	– Do centro. <i>Centro de Apoio</i>
– Funcionamento	– Tutoria forte – N.º variável de disciplinas – Exames – Dinamização cultural	– Tutoria fraca ¹³⁹⁵ – Todas as disciplinas – Exames – Sem dinamização cultural
– Rede existente	– 91 (83 no país + 8 no estrangeiro)	– 20 no país Macau (UAIA)
– Sistema de parceria	– Multilateral – Patronato	– Bilateral – Instituições de ensino superior
– Financiamento	– Local/Central (diversificado)	– Central (padronizado)
– Recursos humanos	– Variados	– Restritos
– Estrutura	– Variada	– Quase inexistente
– Relações com a sede	– Razoáveis – Tensão	– Razoáveis – Distanciamento
– Eficácia local	– Muito grande – Centro de dinamização cultural – Apoio forte da população	– Muito pequena – Quase apenas centro de exames – Indiferença da população

FIGURA 8.5 – Elementos-chave dos modelos ibéricos de Ensino Superior a Distância (Rede Periférica)

Em suma, a rede periférica de apoio da UNED constitui um dos seus elementos mais dinâmicos, gozando de forte apoio da população local e constituindo um poderoso instrumento de desenvolvimento cultural.

A rede periférica da Universidade Aberta, por seu turno, partiu do princípio da **rede de segurança**, conferindo um **carácter suplectivo** a essa rede. Todo o sistema está voltado para este princípio, desde o cuidado posto na mediatização dos materiais perspectivados para a auto-aprendizagem, até à organização de um sistema de atendimento telefónico central. Em consequência, a **dinâmica do sistema de apoio periférico é fraca**, com fraca afluência dos estudantes que quase o frequentam apenas para fazerem os seus exames.

¹³⁹⁵ À excepção dos Centros de Apoio da U.A., sediados nas Delegações.

O **financiamento** é todo suportado pela Universidade Aberta, de acordo com um sistema de **parcerias bilaterais** (UA/instituição local).

Os recursos humanos afectos a cada centro são poucos, pretendendo-se que este possa funcionar como centro de recursos (equipamento, material e orientação de primeira instância) e de comunicações (dispondo para isso de telefone e fax para comunicação rápida com a equipa central).

As relações com a sede são relativamente ténues, limitando-se à resolução de problemas pontuais e a uma informação de rotina sobre a afluência de estudantes. Em consequência, a presença local do centro de apoio é muito discreta, não se observando qualquer tipo de apoio (ou falta dele) por parte da população local.

PLANOS DE ANÁLISE	UNED	UA
6. RESULTADOS		
– Opinião dos estudantes	– Favorável	– (Des)Favorável ¹³⁹⁶
– Imagem nos mass media	– Neutra	– Desfavorável ¹³⁹⁷ e neutra ¹³⁹⁸
– Abandonos	– Global: 72%	– Global: 34%
– Rendimento académico	– Taxa de sucesso: 69%	– Taxa de sucesso: 95% ¹³⁹⁹
– Diplomados	– Eficácia crescente – 10 242 licenciados (1.ºs 13 anos) – N. dispon. – 154 doutores (1.ºs 12 anos)	– 69 licenciados (1.ºs 4 anos) – 4 mestres ¹⁴⁰⁰ – 0 doutores (1.ºs 4 anos)
– Custos (capitação anual)	– 0.33 a 0.50 do ensino presencial	– 1.4 do ensino presencial ¹⁴⁰¹

FIGURA 8.6 – Elementos-chave dos modelos ibéricos de Ensino Superior a Distância (Resultados)

No **plano dos resultados** (Fig. 8.6), a **UNED** apresenta-se com uma imagem favorável perante os estudantes que a frequentam e relativamente neutra de acordo com os meios de comunicação social. A sua taxa de abandonos é relativamente elevada, explicável pela diversidade da procura. O sucesso académico é bom (pela mesma razão), registando-se uma tendência para o aumento relativo

¹³⁹⁶ No 1.º ano foi muito crítica. Nos anos seguintes revelou-se bastante mais favorável.

¹³⁹⁷ Até Janeiro de 1991.

¹³⁹⁸ Posteriormente a essa data.

¹³⁹⁹ Recordar-se que esta é a taxa global, envidada pelo programa de profissionalização em serviço. As taxas de sucesso para a licenciatura variaram entre 76 e 85% dos que foram a exame.

¹⁴⁰⁰ Prevê-se que este n.º mais do que decuplique para o ano de 1994.

¹⁴⁰¹ Estimativa de 550 contos/aluno/ano em referência à média nacional de 400 contos. Este cálculo foi feito no Plano Estratégico para 1000 alunos por ciclo de vida de uma disciplina. Para atingir a capitação média nacional prevê-se a necessidade de aumentar para 1500 alunos por ciclo de vida, o que é previsível com o alargamento da oferta.

do número de diplomados no total de estudantes. Os seus custos, revelando assinaláveis economias de escala, variam entre um terço e metade dos custos do ensino presencial do país vizinho.

A UA, no plano dos resultados, conta actualmente com uma opinião favorável por parte dos estudantes e neutra nos meios de comunicação social. Dada a estrutura do seu corpo discente, apresenta-se com um índice relativamente baixo de abandono e regista elevado sucesso. Dada a baixa idade institucional e os condicionalismos atrás referidos, ainda apresenta custos unitários acima dos da média do ensino presencial.

Terminaremos este trabalho, definindo, como é vulgar no planeamento estratégico, um quadro de ameaças e oportunidades que emolduram estas duas universidades, cuja gestão condicionará por certo a sua eficácia e a sua eficiência em matéria de desenvolvimento de recursos humanos.

AMEAÇAS

As **principais ameaças com que a UNED se confronta** têm a ver com o resultado do seu êxito e podem resumir-se a duas: **gigantismo da estrutura** e **pressão presencial** (Figura 8.7).

Criada há mais de vinte anos, com uma estrutura de tipo burocrático¹⁴⁰² inspirada na da Universidade Aberta do Reino Unido, a UNED, mais do que decuplicou o seu número de alunos, aumentando substancialmente os recursos afectos. Tal facto, associado ao processo político global de regionalização, pode ocasionar tanto **problemas de coesão e de orientação** entre a rede periférica e o sistema central como entre os vários subsistemas que integram este último.

Com o atrevimento de um observador externo a quem decerto escapam múltiplos aspectos da dinâmica interna desta organização mas que, em contrapartida, julga poder ter uma perspectiva mais distanciada da situação, entendo que tal ameaça poderia ser ultrapassada com a **instauração progressiva de um sistema de rede**, em que certas funções como a produção de materiais, hoje afectas ao sistema central, poderiam ser desconcentradas para os *Centros Associados* dotados de melhores recursos.

Esta medida, porém, não teria efeitos significativos substanciais sem responder à segunda ameaça, a da **pressão presencial**, decorrente do **efeito conjugado do rejuvenescimento da estrutura e de um modelo de aprendizagem ainda demasiado**

¹⁴⁰² Relembra-se que esta designação não tem qualquer conotação negativa, limitando-se a descrever algumas características organizacionais dominantes (vide supra ponto 1.1, cap. 1)

centrado na figura do tutor. Uma vez que não se considera ser desejável, restringir o acesso à UNED a massas estudantis mais jovens, parece dever-se enveredar por uma estratégia de produção de materiais e de avaliação formativa que reduza a procura de apoio presencial ao estritamente necessário.

AMEAÇAS E OPORTUNIDADES	CONDICIONANTES ESTRATÉGICAS	
	UNED	UA
AMEAÇAS	<ul style="list-style-type: none"> ❖ Gigantismo da estrutura ❖ Pressão presencial ❖ A questão das línguas ❖ Adequação à reforma educativa 	<ul style="list-style-type: none"> ❖ Falta de apoio político ❖ Falta de estratégia de informação ❖ Oferta pouco diversificada ❖ Rede periférica pouco dinâmica
OPORTUNIDADES	<ul style="list-style-type: none"> ❖ Grande exigência académica ❖ Qualidade dos cursos ❖ Implantação no terreno ❖ Mediatização ❖ Diversificação dos meios de comunicação educacional 	<ul style="list-style-type: none"> ❖ Grande exigência académica ❖ Qualidade dos cursos ❖ Flexibilidade curricular ❖ Parcerias ❖ Internacionalização da oferta

FIGURA 8.7 – Condicionantes estratégicas da UNED e da UA

Ainda se desenham como desafios eventualmente ameaçadores a **multiplicidade linguística** e a **adaptação à reforma educativa**. Se a segunda não parece de difícil resolução, estando actualmente a processar-se estudos de adequação¹⁴⁰³, a questão linguística poderá vir a envenenar as relações entre sede e periferias a menos que se se enverede por políticas mais flexíveis¹⁴⁰⁴.

As ameaças mais evidentes que emergem da observação da UA como organização são de outro tipo podendo resumir-se a quatro: **falta de apoio político, ausência de uma estratégia de informação, oferta ainda pouco diversificada, e rede periférica pouco actuante**¹⁴⁰⁵.

¹⁴⁰³ Poder-se-ia, nesses estudos, aproveitar a oportunidade para recomendar a modulação de disciplinas bem como a sua mais forte mediatização para efeitos de auto-aprendizagem.

¹⁴⁰⁴ Que poderiam passar pela consideração do castelhano como língua de trabalho dominante, sem no entanto excluir as outras línguas como meios de comunicação educacional para conjuntos de disciplinas mais reduzidos.

¹⁴⁰⁵ Naturalmente que existem outras ameaças, identificadas ao longo do quotidiano interno da UA. A sua enunciação teria, no entanto um efeito duplamente negativo: por um lado, desequilibraria a comparação entre as duas universidades, uma vez que o autor dispõe de mais informação sobre a UA; por outro conduziria o leitor a uma conclusão inexacta de que os problemas enunciados como ameaças na UA não existiriam na UNED. A opção consistiu, portanto, em manter a escala da análise da UA tanto quanto possível semelhante à da UNED.

A **falta de apoio político** tem sido uma das principais dificuldades da UA. Sem tal, é extremamente difícil o desenvolvimento da oferta aos níveis desejáveis, uma vez que tal exige fortes investimentos iniciais. Sem ele, estratégias como a de alargar os públicos-alvos a comunidades sediadas no estrangeiro, tornam-se de realização pouco praticável. Sem ele, ainda, qualquer iniciativa de maior dimensão exige consideráveis esforços de negociação, gastando substanciais energias no convencimento da bondade do pretendido.

A **ausência de uma estratégia de informação**, poderá ter também contribuído para a falta de apoio político. Para além disso, esta segunda ameaça tem dificultado a formação da imagem da UA nos vários segmentos da população, nomeadamente no que respeita aos seus produtos e serviços.

A terceira ameaça consiste na ainda **escassa oferta** existente, limitando-se a cursos e disciplinas da área tradicionalmente chamada de “Letras”. Esta situação, acarreta, quanto a nós, duas consequências negativas: por um lado apresenta uma imagem de uma universidade institucionalmente imatura, uma vez que não se apresenta com uma diversidade científica minimamente desejável; por outro, enquanto esta situação não for modificada, dificilmente poderá ganhar efeitos de escala, uma vez que a procura continuará a ser restrita, ainda que tenda a crescer com estudantes provenientes do sector terciário.

Finalmente, se muitos dos centros de apoio que integram a **rede periférica**, se mantiverem tal como se encontram, poucos serviços poderão prestar para além de funcionar como meros centros para realização de exames. A nosso ver, haverá que meditar profundamente na experiência que a UNED tem tido neste campo, nomeadamente no que respeita ao modo de criação dos centros, às alianças que estabelece com as autarquias e à diversidade de actividades de carácter não formal que desenvolve.

OPORTUNIDADES

Tratando-se de uma instituição com uma forte legitimação quer ao nível político global quer local, as principais oportunidades da UNED parecem estar relacionadas com o desenvolvimento dos aspectos mais positivos do seu modelo de intervenção, nomeadamente com a sua excepcional **implantação no terreno** e com a **exigência e qualidade** que caracterizam o seu ensino. Se conseguir tirar partido disso, evitando os efeitos perversos do crescimento, isto é, se conseguir readequar a sua estrutura e funcionamento às crescentes exigências da procura, desenvolver-se-á mais e melhor, sem risco de vir a ser considerada como mais um *elefante branco* da sociedade industrial. O maior **cuidado na mediatização dos materiais escritos**

no sentido de tornarem o estudante mais autónomo, a **diversificação de meios de comunicação educacional** (desenvolvimento da ideia de *campus telemático*, maior utilização da rádio local, eventual utilização de canais regionais de televisão, etc.) e a **redução ao indispensável do apoio presencial**, poderão dar um forte contributo neste sentido, mantendo o estudante próximo do sistema ensinante sem que o pressione em demasia.

Por seu turno, o aperfeiçoamento da UA como instrumento de desenvolvimento de recursos humanos, decorre não só da **eliminação das ameaças** acima descritas, mas também do aprofundamento dos aspectos mais interessantes do seu modelo de actuação.

A grande **exigência académica** conjugada com a manutenção de níveis elevados de **qualidade dos seus materiais pedagógicos e da qualidade dos serviços** de tutoria telefónica, condicionarão decerto a imagem de credibilidade que já existe no corpo discente mas que urge generalizar a um público potencial.

A **flexibilidade curricular**, um dos elementos mais interessantes do modelo português, permitirá alargar a oferta com custos reduzidos como aliás já tem vindo a acontecer.

A **experiência de parcerias nacionais e internacionais**, finalmente, constitui um valioso património da Universidade Aberta que lhe abre oportunidades muito interessantes de alargamento do seu campo de actuação quer em Portugal quer no estrangeiro, nomeadamente em comunidades lusófonas, no quadro do estabelecimento de múltiplas redes de intervenção cultural e educativa.

Os dois modelos em contraste apresentam virtualidades notáveis que os posicionam como poderosos instrumentos de desenvolvimento de recursos humanos, capazes de alcançar segmentos de população geográfica ou funcionalmente periférica e, portanto, de contribuir para a construção de uma sociedade onde as oportunidades educativas não sejam só privilégio de alguns eleitos. Os sistemas estão criados. Torna-se necessário que os actores queiram deles retirar o proveito que oferecem.

BIBLIOGRAFIA



AAVV

1968, **A Universidade na Vida Portuguesa**, "Análise Social", Lisboa, Instituto de Ciências Sociais, vol VI, (22-23-24).

1982, **Educação e Desenvolvimento**, "Análise Psicológica", Lisboa, ISPA, (4), série II Abril/Maio/Junho.

1990, **Ciências da Educação em Portugal**, Porto, Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação.

s/d, **Milton Keynes**, Milton Keynes, Milton Keynes Development Corporation.

ABADIA, António Farjas; COLLAZO, Carmen Madrigal

1989, **Sociologia del Estudiantado y Rendimiento Académico**, Madrid, UNED.

ABADIA, Antonio; COLLAZO Carmen; ARROYO, Emilio

1990, **Datos estadísticos de la UNED, curso 1987/88 y 1988/89**, Madrid, UNED.

ABECASSIS, Henrique Manzanares

s/d, **Problemas Sociais Contemporâneos**, Lisboa, ISCSPU. Associação Académica.

s/d, **Economia Agrária do Ultramar Português**, Lisboa, ISCSPU. Associação Académica.

ABRANTES, José C.

1981, **Tecnologia Educativa**, in "Sistema de Ensino em Portugal", Lisboa, F. C. Gulbenkian, pp. 521-551.

ALMEIDA, J. Ferreira; PINTO, J. Madureira

1980, **A Investigação nas Ciências Sociais**, 2.ª ed., Lisboa, Presença.

ALMOND, Gabriel; POWELL, G. Bingham

1980, **Uma Teoria de Política Comparada**, 2.ª ed., Rio de Janeiro, Zahar, 1.ª ed. 1966.

ALVAREZ, R. Mateos; LOPEZ, A. Rodriguez

1989, **Estudio de Epidemiología Psiquiátrica na Comunidade Galega**, Santiago, Xunta de Galicia. Servicio galego de saúde.

AMNISTIA INTERNACIONAL

1992, **Informe 1992**, Madrid.

ANCED

s/d, **La Enseñanza a Distancia**, Madrid.

ANDER-EGG, Ezequiel

1980, **Metodologia y Practica del Desarrollo de la Comunidad**, 10.ª ed., Tarragona, UNIEUROPE.

ANTUNES, José Freire

s/d, **O segredo do 25 de Novembro**, Lisboa, Europa-América.

ARETIO, Lorenzo G.

1985, **Licenciados Extremeños de la Uned. Memorial de Licenciatura**, Badajoz, UNED. Centro Regional de la Extremadura.

1986, **Educación Superior a Distancia. Analisis de su Eficacia**, Mérida, UNED. Centro Regional de la Extremadura.

1987, **Rendimiento academico y abandono en la educación superior a distancia**, Madrid, UNED.

1987, **Eficacia de la UNED en Extremadura**, Mérida, UNED. Centro Regional de la Extremadura.

s/d, **U.N.E.D. Extremeña: una Eficacia Probada**, Mérida, UNED. Centro Regional de la Extremadura.

ARGER, Geoff

1990, **Distance Education in the Third World: Critical Analysis on the Promise and Reality**, "Open Learning", Open University/Longman, vol 5, (2), June, pp. 9-18.

ARON, Raymond

1964, **Novos Temas de Sociologia Contemporânea: a Luta de Classes**, Lisboa, Presença.

1969, **Temas de Sociologia Contemporânea**, 2.ª ed, Lisboa, Presença.

BAHAMÓN, Jairo Ramírez

1990, **Universidades de la zona centro occidental de Colombia definen plan de capacitación para responsables de educación a distancia**, "Revista Iberoamericana de Educación Superior a Distancia", UNED, vol II, (2), Janeiro, pp. 75-78.

BALL, Stephen J.

1987, **The micro-politics of the school. Towards a theory of school organization**, London/N.York, Methen.

BAPTISTA, Miriam

1973, **Desenvolvimento da Comunidade**, 3.ª ed., S. Paulo, Cortez e Moraes.

BARATA, Oscar Soares

1964, **A Questão Racial. Introdução**, Lisboa, ISCSPU.

1968, **Introdução à Demografia**, Lisboa, ISCSPU.

1983, **O Estatuto Sócio Profissional dos Quadros**, "Estudos Políticos e Sociais", Lisboa, ISCSP, vol XI, (1-2), pp. 27-47.

1985, **Natalidade e Política Social em Portugal**, Lisboa, ISCSP.

1987, **Mudança Demográfica e Estrutura Social em Portugal**, "Estudos Políticos e Sociais", Lisboa, ISCSP, vol XV, (3-4), pp. 5-48.

1988, **A Conferência do México e a Política Internacional da População**, "Boletim da Sociedade de Geografia de Lisboa", Lisboa, série 106.^a (n.º 1-6), Janeiro-Junho, pp. 39-99.

BARROSO, Durão

1984, **Desenvolvimento Político**, in "Polis", Lisboa, Verbo, vol. 2, pp. 188-196.

BECKER, Gary S.

1964, **Human Capital**, N. York, Columbia.

s.d. **Human capital and the personal distribution of income**, Michigan, Ann Arbor. BENAVENTE, Ana

1976, **A Escola na Sociedade de Classes**, Lisboa, Livros Horizonte. BENEDICT, Ruth

1972, **O Crisântemo e a Espada**, S. Paulo, Perspectiva.

BIDWELL, Charles E.

1965, **The school as a formal organization**, in, "Handbook of Organizations", J.G. March (ed.), Chicago, Rand McNally.

BIDWELL, Charles E.; FRIEDKIN, Noah E.

1988, **The Sociology of education**, in "Handbook of Sociology", Neil J. Smelser (ed.), Londres, Sage Publications, pp. 452-458.

BILHIM, João F.

1988, **Cultura Organizacional: estudo do Instituto de Engenharia de Sistemas e Computadores (INESC)**, Lisboa, ISCSP, dissertação de mestrado.

1991, **Cultura organizacional: Moda ou Paradigma**, "Lusíada, Revista de Ciência e Cultura", Lisboa, Universidade Lusíada, Série de Gestão, (1), Abril, pp. 63-84.

1993, **Factores Organizacionais do Sistema Português de I&D**, Lisboa, dissertação de doutoramento.

BIVAR, M.F.

s/d, **Ensino primário e Ideologia**, Lisboa, D.Quixote. BLAUG, Mark

1987, **The economics of education and the education of an economist**, New York, N. York University Press.

BLAUSTEIN, Arthur I.; WOOCK, Roger R. (org.)

1969, **O Homem contra a Pobreza: III Guerra Mundial**, Rio de Janeiro, Expressão e Cultura.

BOBBIO, Norberto; MATTEUCI, Nicola; PASQUINO, Gianfranco (org.)

1991, **Dicionário de Política**, Brasília, Universidade de Brasília.

BOFF, Leonardo

1980, **O caminho da Igreja com os oprimidos**, Rio de Janeiro, s.n..

BOTEQUILHA, J *et al.*

1974, **Portugal para onde Vais?**, Lisboa, Moraes.

BOUDON, Raymond

1969, **Les Méthodes en Sociologie**, Paris, PUF.

1973, **L'Inégalité des chances. La mobilité sociale dans les sociétés industrielles**, Paris, Hachette.

BOUDON, Raymond *et al.* (coord.)

1990, **Dicionário de Sociologia**, Lisboa, D.Quixote.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude

1970, **La Reproduction. Éléments pour une théorie du système d'enseignement**, Paris, Éditions de Minuit.

BOWMAN, M. J.

1969, **Economics of education**, Review of educational research, (39), pp. 641-670.

BRAUDEL, Fernand

1986, **A Dinâmica do Capitalismo**, 2.^a ed., Lisboa, Teorema.

BRUNHOFF, Suzanne de

1987, **A Hora do Mercado. Crítica ao Liberalismo**, Lisboa, Livros do Brasil.

BURGESS, Robert G.

1986, **Sociology Education and Schools. An introduction to the sociology of education**, London, B. T. Batsford.

CABO, Angel

1987, **Galícia**, in "Geografia regional de Espanha", 5.ª ed., Barcelona, Ariel, pp. 29-57.

CÂMARA, D. Hélder

1968, **Revolução dentro da paz**, Rio de Janeiro, Sabiá.

1970, **O capitalismo contra a paz**, Porto, A. Resende.

1970, **O escândalo do infra-homens**, Porto, A. Resende.

1971, **Espiral de violência**, Porto, M. Ferreira.

CÂMARA, J. Bettencourt da

1986, **A III Revolução Industrial e o Caso Português**, in "Portugal Face à III Revolução Industrial; Seminário dos 80", Lisboa, ISCSP, pp. 63-111.

1993, **Análise Estrutural Contemporânea. A Emergência de um Modelo. Louis Althusser**, Lisboa, ISCSP.

s/d, **O analfabetismo. Extinção e Morte - 2000**, s. l., s. n..

CÂMARA, J. Bettencourt da (coord.)

1985, **A Sociedade Portuguesa Face às Novas Tecnologias, 1.ª fase, 1984**, Lisboa, Presidência da República. Instituto de Pesquisa Social Damião de Goes.

CAMPOS, Bártolo Paiva

s/d, **A Selecção Escolar**, Lisboa, Livros Horizonte.

CARBALLO, Francisco *et al.*

1991, **Historia de Galicia**, Riotinto, A nosa Terra.

CARMO, António

1993, **A Igreja Católica na China e em Macau no Contexto do SW Asiático**, Macau, ed. aut.

CARMO, Hermano

1983, **Não Violência Activa e Sistema Político**, "Estudos Políticos e Sociais", Lisboa, ISCSP, vol. XI, (1-2), pp. 489-545.

1984, **Planeamento Administração Pública e Desenvolvimento Comunitário**, Lisboa, s. n..

1984, **O factor humano na administração pública em Portugal (Subsídios para o seu estudo)**, Lisboa, Presidência da República. Instituto de Pesquisa Social Damião de Goes.

1986, **Análise e Intervenção Organizacional**, Lisboa, FUNDETEC.

1986, "**O desenvolvimento comunitário numa sociedade em mudança**", Comunicação às 3.ªs Jornadas de Política e Acção Social, Lisboa, ISCSP.

1986, **Introdução ao estudo da evolução do funcionalismo público em Portugal**, "Estudos Políticos e Sociais", Lisboa, ISCSP, vol. XIV, (3-4), pp. 221-286.

1987, **Os dirigentes da administração pública em Portugal: (Contribuição para o seu estudo)**, Lisboa, ISCSP, 207 p., sep. rev. "Estudos Políticos e Sociais", vol. XV, (3-4), dissertação de mestrado.

1987, **Os Indicadores como Ferramentas de Inovação**, in "Actas do Congresso Ibero-Americano de Segurança Social", Lisboa, Ministério do Emp. Seg. Social.

1989, "**Papel da Elite Dirigente da Administração Pública Portuguesa no Processo de Desenvolvimento em Portugal**", Comunicação à Conferência Internacional Sobre o Papel das Elites no Desenvolvimento, Sintra, Academia Internacional Liberdade e Desenvolvimento.

1989 **A Família Portuguesa e a Mudança: Algumas Reflexões**, in "Tempo Para o Trabalho Tempo Para a Família", Lisboa, Ministério do Emprego e Segurança Social. CGF, pp. 221-241.

1991, **A Universidade Aberta como editora de produtos de formação**; Comunicação ao painel "Editoras: Que estratégias?", Encontro sobre "(In) formação Profissional: Situação Actual e Perspectivas", Lisboa, IEFP.

1992, **Avaliação em intervenção comunitária**, Lisboa, ISCSP, (no prelo).

1992, **Formação de professores a distância: A experiência da Universidade Aberta de Portugal**, Lisboa, Universidade Aberta.

1993, **A criança da rua: um rejeitado da cidade**, in "A Cidade. Jornadas Pluridisciplinares". Actas II, Lisboa, Universidade Aberta, pp. 321-333.

1993, **Peças do Processo de Arranque do Ano Lectivo de 1993/94**, 2.ª versão, Lisboa, Universidade Aberta. Coordenação de ensino.

CARMO, Margarida

1993, **Formação Contínua a Distância: Aspectos Conceptuais e Metodológicos**, Lisboa, dissertação de mestrado.

CARR, Ronnie

1984, **Thailand's Open University**, "ICDE Bulletin", Milton Keynes, vol. 5, pp. 25-27.

1986, **Distance education in universities: the asian experience**, "ICDE Bulletin", Milton Keynes, vol. 10, Jan., pp. 30-33.

1990, **Open learning: an imprecise term**, "ICDE Bulletin", Milton Keynes, vol 22, Jan., pp. 47- 50.

1990, **Update on Asia**, "ICDE Bulletin", Milton Keynes, vol. 23, Maio, pp. 23-26.

CARVALHO, Otelo S.

1977, **Alvorada em Abril**, Lisboa, Bertrand.

CASTRO, Josué de

1966, **Geografia da fome**, Porto, Brasília, 1.ª ed. 1946.

1974, **Geopolítica da Fome**, 4.ª ed. rev. aum., Porto, Brasília.

CEREZO, Sérgio Sánchez (coord.)

1983, **Diccionario de las Ciencias de la Educación**, Madrid, Diagonal/Santillana.

CHACÓN, Fabio

1992, **A taxonomie of computer media in distance education**, "Open Learning", Harlow, Open University/Longman, vol 7, (1), Feb, pp. 12-27.

CHARDIN, Teillard de

s/d, **O Lugar do Homem no Universo**, Lisboa, Presença.

CHORÃO, Fátima

1992, **Cultura organizacional. Um paradigma de análise da realidade escolar**, Lisboa, ME.GEP

CLOUTIER, Jean

1975, **A Era de Emerec ou a comunicação audio-scripto-visual na hora dos self-media**, Lisboa, Instituto de Tecnologia Educativa.

COMISSÃO DAS COMUNIDADES EUROPEIAS

1990, **Structures des Systemes d'Enseignement et de Formation Initiale dans les Etats Membres de la Communauté Européenne**, Bruxelles, CCE/EURYDICE/CEDEFOP.

1991, **Ensino aberto a distância na Comunidade Europeia**, TFHR, Memorando, COM 91/388 final, Bruxelas, 12-11-1991, e Relatório SEC 91/897 final, Bruxelas, 24-5-91.

COMISSÃO DA CONDIÇÃO FEMININA

s/d, **Plano de Acção Mundial (versão reduzida) para a Década das Nações Unidas para a Mulher**, 1976/1985, Lisboa, Comissão da Condição Feminina.

1981, **Programa de Acção Para a Segunda Metade da Década das Nações Unidas para a Mulher**, 1976/1985, Lisboa, Comissão da Condição Feminina.

CONCÍLIO ECUMÉNICO VATICANO II

1967, **Constituições - Decretos - Declarações. Documentos pontifícios. Legislação pós-conciliar**, Braga, Secretariado Nacional do Apostolado da Oração.

COSTA, A. Bruto da

1984, **Conceito de Pobreza**, "Estudos de Economia", Lisboa, (3), Abril-Junho, pp. 275-295.

COSTA, A. Bruto da; SILVA, Manuela. (coord.)

1985, **A Pobreza em Portugal**, Lisboa, Caritas.

1989, **Pobreza Urbana em Portugal**, Lisboa, Caritas.

COSTA, Mariza

1991, **Formação profissional avançada em Portugal**, Lisboa, ISCSP, relatório de estágio.

CRESPO, Victor

1993, **Uma Universidade para os anos 2000**, Mem Martins, Inquérito.

CROZIER, Michel

1963, **Le phénomène bureaucratique**, Paris, Seuil.

1977, **L'acteur et le système**, Paris, Seuil.

DAHL, Robert

1971, **Polyarchy: Participation and opposition**, New Haven, Yale University Press.

DALLAT, John *et al*

1992, **Teaching and learning by video conferencing at the University of Ulster**, "Open Learning", Harlow, Open University/Longman, vol 7 (2), June, pp. 14-22.

DANIEL, John S.

1988, **Distance education and national development**, in "Developing distance education". Paper submitted to the 14th World conference in Oslo, 9-16 August, 1988, Oslo, ICDE, pp. 21-30.

DEBBACH, Charles

s/d, **Décentralisation**, in "Encyclopedia Universalis", vol V, pp. 355-358.

DEMIRAY, Ugur

1990, **Some aspects of teacher training in Turkey using a distance education system**, "ICDE Bulletin", Milton Keynes, vol. 24, pp. 47-51.

DEUTCH, Karl

1963, **The Nerves of Government, Models of Political Communication and Control**, New York, Macmillan Company.

1983, **Política e Governo**, Brasília, Universidade de Brasília.

DHANARAJAN, Gajaraj ; TIMMERS, Shannon

1992, **Transfer and adaptation of self-instructional materials**, "Open Learning", Harlow, Open University/Longman, vol 7 (1), Feb, pp. 3-11.

DIAS, Jorge

1984, **Antropologia Cultural**, "Estudos Políticos e Sociais", Lisboa, ISCSP, vol. XII, (3-4), pp. 241-456.

DOERFERT, Frank *et al.* (eds)

1989, **Short descriptions of selected distance-education institutions**, Hagen, FernUniversität.

DRUCKER, Peter

1986, **Inovação e Gestão**, Lisboa, Presença.

1988, **As Fronteiras da Gestão**, Lisboa, Presença.

1992, **Gerindo para o futuro**, Lisboa, Difusão Cultural.

1993, **Sociedade pós-capitalista**, Lisboa, Difusão Cultural.

DUMONT, René

1962, **A África começa mal**, Lisboa, D. Quixote.

DURAND, Jean-Pierre; WEIL, Robert

1989, **Sociologie Contemporaine**, Paris, Vigot.

DURKHEIM, Emile

1984, **Sociologia Educação e Moral**, Porto, Rés, 1.ª ed.1922.

ECO, Humberto

1991, **Como Se Faz Uma Tese em Ciências Humanas**, 5.ª ed., Lisboa, Presença.

ELLIOTT, Florence

1977, **Espanha**, in "Dicionário de Política", 2.ª ed., Lisboa, D. Quixote, pp. 155-157.

ELSDOM, K. T.

1984, **Enseignement et apprentissage en éducation des adultes**, "Bulletin du Bureau International d'Éducation", (58), UNESCO, pp. 1-115.

EMMERIJ, Louis

1993, **Norte-Sul. A Granada Descavilhada**, Venda Nova, Bertrand.

ERIKSON, Erik H.

1950, **Childhood and society**, N.York, W.W.Norton.

1968, **Identidade, Juventude e Crise**, Rio de Janeiro, Zahar.

ETZIONI, Amitai

1974, **Análise Comparativa de Organizações Complexas**, S. Paulo, Zahar, 1.ª ed. 1966.

1984, **Organizações Modernas**, 7.ª ed., S. Paulo, Livraria Pioneira, 1.ª ed. 1964.

EULER-AJAYI

1982, **Nigeria**, Vancouver, ICDE, "country paper" apresentado à Twelfth World Conference on "Learning at a Distance".

EVANS, Terry; NATION, Daryl

1987, **Which future for distance education?**, "ICDE Bolletín", Milton Keynes, vol. 14, Maio, pp. 48-53.

1992, **Theorising open and distance education**, "Open Learning", Harlow, Open University/Longman, vol 7 (2), June, pp. 3-14.

FANON, Frantz

1975, **Pele Negra Máscaras Brancas**, 2.ª ed., Porto, Paisagem.

FAGERLIND, I.

1975, **Formal education and adult earnings**, Stockholm, Almqvist and Wiksell.

FAURE, Edgar *et al.*

1977, **Aprender a Ser**, 2.ª ed., Venda Nova, Bertrand.

FEJTÕ, François

1975, **As Democracias Populares-2. Depois de Estaline**, Lisboa, Publicações Europa-América, 1.ª ed. 1969.

FERNANDES, Rogério

1969, **Para a História dos Meios Audio-Visuais na Escola Portuguesa**, Lisboa, sep. da Revista de Portugal, vol XXXIV.

FERREIRA, José Medeiros

1983, **Ensaio Histórico sobre a Revolução do 25 de Abril. O período pré constitucional**, Lisboa, Imprensa Nacional/Casa da Moeda.

FIGUEIREDO, Cândido de

1986, **Grande Dicionário da Língua Portuguesa**, 23.^a ed., Venda Nova, Bertrand, pref. de Júlio Dantas.

FOSTER, George

s/d, **As culturas tradicionais e o impacto das tecnologias**, Rio de Janeiro, Fundo de Cultura Económica.

FOURASTIÉ, Jean

1967, **As Quarenta Mil Horas**, Rio de Janeiro, Companhia Editôra Forense.

1972, **A Civilização de 1995**, Lisboa, D. Quixote.

FRAGOSO, D. António

1973, **Libertar o povo**, Lisboa, Base.

s.d., **Evangelho e problemática social**, Porto, A. Ferreira.

FREINET, Celestin

1973, **Para uma Escola do Povo**, Lisboa, Presença.

FREIRE, Paulo

1972, **Pedagogia do Oprimido**, Lisboa, Afrontamento.

1971, **L'éducation: pratique de la liberté**, Paris, CERF.

1977, **Acção cultural para a libertação e outros escritos**, Lisboa, Moraes.

1977, **Educação política e conscientização**, Lisboa, Sá da Costa.

1978, **Cartas à Guiné-Bissau. Registos de uma experiência em processo**, Lisboa, Moraes.

1989, **Educadores de rua. Uma abordagem crítica**, Bogotá, UNICEF.

FREUD, Anna

1968, **Initiation à la psychanalyse pour les éducateurs**, s/l, Privat.

1969 **Le traitement psychanalytique des enfants**, Paris, PUF.

FREUD, Sigmund

s/d, **Três Ensaios sobre a Teoria da Sexualidade**, Lisboa, Livros do Brasil.

FRIEDMAN, Milton; FRIEDMAN, Rose

s/d, **Liberdade Para Escolher**, Lisboa, Publicações Europa-América, 1.^a ed. 1980.

FURTADO, Celso

1971, **Teoria e política do desenvolvimento económico**, Lisboa, D. Quixote.

GALBRAITH, John Kenneth

1963, **A Sociedade da Abundância**, Lisboa, Sá da Costa, 1.ª ed. 1958.

1979, **A Sociedade da Pobreza**, Lisboa, D. Quixote.

s/d, **Anatomia do Poder**, Lisboa, Difel, 1.ª ed. 1983.

GALBRAITH, John Kenneth; MENSNIKOV, Stanislav

1989, **Capitalismo e Comunismo: As Perestroikas Necessárias**, Lisboa, Publicações Europa- América.

GARAUDY, Roger

1981, **Para a Libertação da Mulher**, Lisboa, D. Quixote.

GHIGLIONE, Rodolphe; MATALON, Benjamim

1993, **O Inquérito. Teoria e Prática**, 2.ª ed., Oeiras, Celta.

GIL, Manuel Jaime Barreiro

1990, **Prosperidade e atraso de Galicia durante o primeiro tercio do século XX**, La Coruña, Xunta de Galicia.

GILBERT, Roger

1976, **As Ideias Actuais em Pedagogia**, Lisboa, Moraes.

1978, **As ideias actuais em pedagogia**, Lisboa, Moraes.

GOGUELIN, Pierre

1973, **A Formação Contínua dos Adultos**, Póvoa de Varzim, Publicações Europa- América.

GÓMEZ, H. de la T.

s/d, **"La Relación Peninsular en la antecámara de la Guerra Civil de España (1931-1936)"**, Mérida, UNED.CRE.

GONÇALVES, José Júlio

1961, **O Islamismo na Guiné Portuguesa. Ensaio socio-missionológico**, Lisboa, Agência Geral do Ultramar.

1966, **Introdução à Sociologia**, Lisboa, Associação Académica do ISCSPU.

1969, **Itinerários da teoria sociológica - ensaio sobre as escolas, teorias e doutrinas sociológicas**, "Estudos Políticos e Sociais", vol. VII, (1 e 2), Lisboa, ISCSPU, pp. 5-79 e 325-405.

GOODE, William

1969, **Revolução mundial e padrões de família**, S. Paulo, Companhia Editora Nacional.

GORBATCHOV, Mikhaíl

1987, **Perestroika**, Lisboa, Publicações Europa-América.

GRÁCIO, Sérgio

1982, **Sociologia da educação: a construção social das práticas educativas**, Lisboa, Livros Horizonte.

GRÁCIO, Sérgio; MIRANDA, S. de; STOER, Stephen

1982, **Sociologia da Educação** - Antologia, Lisboa, Livros Horizonte.

GRANT, James (coord.)

1991, **Situação mundial da infância - 1991**, Brasília, UNICEF.

1992, **Situação mundial da infância - 1992**, Brasília, UNICEF.

1993, **Situação mundial da infância - 1993**, Brasília, UNICEF.

1994, **Situação mundial da infância - 1994**, Brasília, UNICEF.

GRAWITZ, Madeleine

1984, **Méthodes des Sciences Sociales**, 6.ª ed., Paris, Précis Dalloz, 1.ªed. 1972.

GREEN, Herbold

1990, **Teorias e ideologias do desenvolvimento: Algumas reflexões sobre orientação objecto e método**, "Revista Internacional de Estudos Africanos" (12 e 13), Jan-Dez., pp. 199-219.

GRILO, E. Marçal *et al.*

1987, **Desenvolvimento dos Recursos Humanos em Portugal. Cenários até 2005**, Lisboa, MEC.GEP.

GROTEN, Hubert

1992, **The role of study centres at the Fernuniversität**, "Open Learning", Harlow, Open University/Longman, vol 7 (1), Feb, pp. 50-55.

GUERRA, Miller; NUNES, A. Seda

1969, **A Crise da Universidade em Portugal**, 2.ª ed., Lisboa, Instituto Ciências Sociais, sep. rev. "Análise Social", (25).

GUEST, Robert; HERSEY, Paul; BLANCHARD, Kenneth

1980, **A Mudança Organizacional através da Liderança Eficaz**, S. Paulo, Multimedia Tecnologia Educacional.

GUPTA, S.K.

1990, **Development of distance education in India: problems, priorities and policies**, "ICDE Bulletin", Milton Keynes, vol. 23, Maio, pp. 27-33.

HAECHE, Anne Van

1992, **A escola à prova da sociologia**, Lisboa, Instituto Piaget.

HANDY, Charles B.

1978, **Como Compreender as Organizações**, Rio de Janeiro, Zahar.

HARRY, Keith

1981, **Institutional profiles**, in "Distance teaching for higher and adult education", A. Kaye, G. Rumble, (ed.), Milton Keynes/London, Open University/Croom Helm, pp. 293-322.

1991, **Distance education in Europe: a survey**, Praga, Budapest Platform. HEADY, Ferrel

1970, **Administração pública: Uma perspectiva comparada**, Rio de Janeiro, Zahar.

HERAS, Patrocínio las; CORTARAJENA, Elvira

1985, **Introducción al bien estar social**, Madrid, Consejo General de Colegios Oficiales de Diplomados en Trabajo Social y Asistentes Sociales.

HERSEY, Paul; BLANCHARD, Kenneth

1986, **Psicologia para Administradores. A Teoria e as Técnicas da Liderança Situacional**, S. Paulo, E.P.U.

HESS, Rémi

1982, **Sociologia de intervenção**, Porto, RÉ.S.

HIRANO, Sedi (org.)

1979, **Pesquisa Social, projecto e planejamento**, S. Paulo, T.A.Queiroz.

HIOLA, Yahaya; MOSS, Dennis

1990, **Student Opinion of Tutorial Provision in the Universitas Terbuka of Indonesia**, "Open Learning", Open University/Longman, vol. 5, (2), Junho, pp. 34-38.

HISANO, Y. M.

1989, **An early japanese experiment in distance education - The role of correspondence teaching in Japan's Modernization in the Era Meiji (1868-1912)**, "ICDE Bulletin", Milton Keynes, vol. 19.

HOLMBERG, Börje

1981, **Status and Trends of Distance Education**, London/New York, Kogan Page/Nichols Publishing.

1986, **Growth and Structure of Distance Education**, London, Croom Helm.

1990, **A Paradigm Shift in Distance Education? Mythology in the Making**, "ICDE Bulletin", Milton Keynes, vol. 22, Jan., pp. 51-55.

HOPE, K.

1984, **As others see us: schooling and social mobility in Scotland and the United States**, Cambridge, Cambridge University Press.

IBAÑEZ, Ricardo Marin

1988, **Principios de la Educación Contemporanea**, 5.ª ed., Madrid, RIALP.

IBAÑEZ, Ricardo M.; SERRANO, Gloria P.

1985, **Pedagogia Social Y Sociologia De La Educación**, 3.ª ed., Madrid, UNED.

1986, **La Pedagogia Social en la Universidad (Realidad y Prospectiva)**, Madrid, UNED.

ICDE - International Council for Distance Education (ed)

1992, **Distance education for the twenty-first century**, Conference abstracts, Nonthaburi (Tailândia), ICDE/STOU.

ILLICH, Ivan

1974, **Educação Sem Escola?**, Lisboa, Teorema.

INSTITUTO NACIONAL de ESTATÍSTICA

1993, **Censos 91. Resultados Pré-definitivos**, Lisboa.

IRIBARNE, Manuel Fraga

1991, **Galicia in the context of the european regions**, Santiago de Compostela, Xunta de Galicia.

ITURRA, R.

1990, **A construção social do insucesso escolar: memória e aprendizagem em Vila Ruiva**, Lisboa, Escher.

JANEIRA, Ana Luísa

1978, **A Energética no Pensamento de Pierre Teilhard de Chardin - Introdução e Estudo Evolutivo**, Braga, Liv. Cruz/Fac. Filosofia.

JANEIRA, Armando

1985, **Japão a Construção de um País Moderno**, Lisboa, Inquérito.

JORGE, J. Evangelista

1984, **Desenvolvimento**, in "Polis", Lisboa, Verbo, vol. 2, pp. 177-180.

KAELEY, G. S.

1987, **The impact of distance education in Papua New Guinea**, "ICDE Bulletin",

Milton Keynes, vol. 14, Maio, pp. 18-36.

KAYE, Anthony; RUMBLE, Greville (eds)

1981, **"Distance teaching for higher and adult education"**, Milton Keynes/London, Open University/Croom Helm.

KEEGAN, Desmond; RUMBLE, Greville

1982, **Distance teching at university level**, in "The Distance Teaching Universities", G. Rumble; Keith Harry, London/N. York, Croom Helm/St.Martin's Press, pp. 15-31.

KELLY, Mavis

1989, **Australian distance education in the 1980s. Uniformity replaces "diversity down under"**, "ICDE Bulletin", Milton Keynes, vol. 19, Jan., pp. 57-64.

KHÔI, Lê Thành

1970, **A Industria do Ensino**, Porto, Livraria Civilização.

KING, Edmund (coord.)

1985, **Annuaire international de l'éducation. Le défi technologie/emploi, transformation sociale et réaction de l'educacion**, vol XXXVII, Paris, UNESCO.

KNOWLES, Malcolm

1980, **The modern practice of adult education - from pedagogy to andragogy**, New York, Cambridge, The Adult Education Company.

1990, **L'apprenant adulte. Vers un nouvel art de la formation**, Paris, Les Editions d'Organisation.

LAGARTO, J. Reis

1993, **Formação Profissional a Distância**, Lisboa, s.n., dissertação de mestrado.

LANCELOT, Alain

s/d, **As atitudes políticas**, Lisboa, Bertrand.

LAPASSADE, Georges

1963, **L'entrée dans la vie. Essai sur l'inachèvement de l'homme**, Paris, les Éditions de Minuit.

1970, **Groupes, Organizations et Institutions**, Paris, Gauthier-Villars.

1977, **O mito do adulto**, "Análise Psicológica", Lisboa, ISPA, (1), Outubro.

LAPASSADE, George e LOURAU, R.

1973, **Para um Conhecimento da Sociologia**, 2.ª ed., Lisboa, Assírio e Alvim.

LAPIERRE, Jean-William

s/d, **A Análise dos Sistemas Políticos**, Lisboa, Rolim.

LAURIN, Paul

1991, **An adapted model of distance education for developing countries**, "ICDE Bulletin", Milton Keynes, vol. 26, Maio, pp. 37-45.

LAZARSELD, Paul

s/d, **A Sociologia**, Lisboa, Bertrand.

LEBRET, Louis

1964, **Suicídio ou Sobrevivência do Ocidente?**, S. Paulo, Livraria Moraes, 1.ª ed. 1958.

LEPAGE, Henri

1988, **Amanhã o Liberalismo**, Lisboa, Publicações Europa-América, 1.ª ed:1980.

LESSA, Almerindo

1968/69, Lições de Saúde Pública, s. l., s. n.

1989, **Uma História da Vida e do Homem Sobre o Cone do Tempo**, Lisboa, Academia Internacional da Cultura Portuguesa, sep. Boletim AICP (16).

LEWIN, Kurt

1967, **Psychologie Dynamique**, Paris, PUF.

1973, **Dinâmica de Grupo**, 2.ª ed., S.Paulo, Cultrix.

s/d, **Teoria de Campo em Ciência Social**, S. Paulo, Livraria Pioneira, 1.ª ed. 1951.

LIJPHART, Arend

1989, **As democracias contemporâneas**, Lisboa, Gradiva.

LIPMAN, Aaron

1967, **Metodologia das Ciências Sociais**, Lisboa, ISCSPU. Associação Académica.

LIPOVETSKY, Gilles

1988, **A Era do Vazio - Ensaio Sobre o Individualismo Contemporâneo**, Lisboa, Relógio D'Água.

LIVINGSTON, Kevin T.

1990, **The shake-up in australian higher education and it's impact on distance education**, "ICDE Bulletin", Milton Keynes, vol. 24, Set., pp. 52-59.

LJOSA, Erling

1991, **Distance education in Europe and models for organizing future co-operation**, "ICDE Bulletin", Milton Keynes, vol 25, Jan., pp. 13-24.

1992, **Distance education in a modern society**, "Open Learning", Harlow, Open University/Longman, vol 7 (2), June, pp. 23-30.

LLAMAS, José L. Garcia

1986, **El Estudio empirico sobre el rendimiento academico en la enseñanza a distancia**, Madrid, UNED.ICE.

LLAMAS, J.L.G.; SERRANO, Gloria P.

1983, **Los Centros Asociados de la Universidad Nacional de Educación a Distancia. El Centro de Madrid**, Madrid, UNED.

LOBROT, Michel

1966, **A Pedagogia Institucional**, Lisboa, Iniciativas Editoriais, pref. Ardoino, int. Rui Grácio.

LOPES, Hernâni *et al.*

1989, **Portugal o Desafio dos Anos 90**, Lisboa, Presença.

LOPES, Simões

1984, **Desenvolvimento Regional**, in "Polis", Lisboa, Verbo, vol. 2. pp. 196-202.

LOURENÇO, M.^a Ema

1984, **A Administração e os Cidadãos. Ensaio para uma Metodologia de Acção. O caso do Instituto Nacional de Defesa do Consumidor**, Lisboa, Entora.

LUFT, Joseph

1968, **Introdução à dinâmica de grupos**, Lisboa, Moraes.

LUFT, Joseph; INGHAM, H.

1955, **The Johari Window, a graphic model for interpersonal relations**, Los Angeles, University of California. Western Training Laboratory for Group Development.

LUSSATO, Bruno

1982, **O Desafio Informático**, Lisboa, D. Quixote.

MACHADO, José Pedro

1977, **Dicionário Etimológico da Língua Portuguesa**, 3.^a ed., Lisboa, Horizonte.

MADUREIRA, M.

1979, **Planeamento Económico**, Lisboa, Aster.

MAISONNEUVE, Jean

s/d, **A Dinâmica dos Grupos**, Lisboa, Livros do Brasil, 1.^a ed. 1967.

MALLEY, François

s/d, **Lebre: a economia ao serviço dos homens**, Lisboa, União Gráfica, 1.^a ed.

1968.

MALTEZ, José Adelino

1991, **Ensaio sobre o Problema do Estado**, 2 vols, Lisboa, Academia Internacional da Cultura Portuguesa.

MANNONI, Maud

1976, **A criança “doente” e os outros**, Lisboa, Moraes, 1.ª ed. 1967.

MAQUIAVEL, Nicolau

1972, **O Príncipe**, Lisboa, Publicações Europa-América.

MARQUES, M.ª Emília

1990, **Ensino a distância: como aprender a aprender**, in “Didáctica das Línguas Estrangeiras”, Lisboa, Universidade Aberta, pp. 15-28.

MARSAL, J.F.

s.d, **Conhecer Max Weber e a Sua Obra**, s.l, Ulisseia.

MARX, Karl

1974, **O Capital**, vol I, 2.ª ed., Lisboa, Delfos.

MATEUS, Augusto

1986, **Mutação Tecnológica, Intervenção Pública e Desenvolvimento Industrial**, in “Portugal Face à III Revolução Industrial; Seminário dos 80”, Lisboa, ISCSP, pp. 123-141.

MAUCO, Georges

1977, **Psicanálise e educação**, 5.ª ed, Lisboa, Moraes, 1.ª ed. 1967. McCORMICK, Robert

1982, **The Central Broadcasting and Television University, People’s Republic of China**, in “The distance teaching universities”, G. Rumble; Keith, Harry, London/ New York, Croom Helm/ St.Martin’s Press, pp. 54-71.

MEAD, Margaret

1969, **O Conflito de Gerações**, Lisboa, D. Quixote.

MEDVEDEV, Roy

1977, **A democracia socialista**, Lisboa, Publicações Europa-América.

MEED, John

1990, **1992: the impact of the internal european market on open learning**, “Open Learning”, Open University/Longman, vol 5, (1), Fev., pp. 45-49.

MEHEL, L.

1970/71, **Elementos de uma Teoria Cibernética da Administração**, Lisboa, ISCSPU.Associação Académica.

MELÉSE, Jacques

s/d, **L'Analyse modulaire des systemes de gestion**, Paris, Éditions Hommes et Techniques.

MENOYO, M. Angeles

1983, **La radio educativa de la UNED: utilidad y eficacia**, Madrid, UNED.

MERTON, Robert

1979, **Ambivalência Sociológica**, Rio de Janeiro, Zahar.

MILLER, Kohn e Schooler

1986, **Educational self-direction and personality**, American Sociological Review (51), pp. 372- 390.

MILLS, C. Wright

1969, **A Imaginação Sociológica**, 2.ª ed., Rio de Janeiro, Zahar, 1.ª ed. 1959.

1981, **A Elite do Poder**, 4.ª ed., Rio de Janeiro, Zahar, 1.ª ed. 1956.

MINCER, J.

1974, **Schooling, experience and earnings**, N. York, National Bureau of Economic Research.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO

s/d, **O ensino superior no XI Governo**, Lisboa.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. GEP

1992, **Sistema Educativo Português. Situação e tendências 1990**, Lisboa.

1992, **Estruturas dos Sistemas Educativos da Comunidade Europeia**, Lisboa.

MÓNICA, M. Filomena

1978, **Educação e Sociedade no Portugal de Salazar**, Lisboa, Presença.

1981, **Escola e Classes Sociais. Introdução a uma problemática da sociologia da educação**, Lisboa, Presença/Gabinete de Investigações Sociais.

MOORE, Michael,

1990, **Recent contributions to the theory of distance education**, "Open Learning", Open University/Longman, vol.5, (3), Nov., pp. 10-15.

MOREIRA, Adriano

1958, **Os problemas actuais do racismo: De Bandung ao Cairo**, in "Curso de

Deontologia Ultramarina", Lisboa, Agência Geral do Ultramar, pp. 9-35.

s/d, **Ideologias e Política Internacionais**, Lisboa, ISCSPU. Associação Académica.

1977, **O Novíssimo Príncipe**, Lisboa, Intervenção.

1979, **Ciência Política**, Lisboa, Bertrand.

1986, **O Pacifismo**, "Estudos Políticos e Sociais", Lisboa, ISCSP, vol. XIV, (3-4), pp. 5-30.

1987, **1988-Crise Cultural e Revolução Cultural**, "Estudos Políticos e Sociais", Lisboa, ISCSP, vol. XV, (1-2), pp. 7-23.

1989, **Relações entre as Grandes Potências**, Lisboa, ISCSP.

MORENO, Jacob Levi

1962, **Fundamentos de la Sociometria**, Buenos Aires, Paidós, 1.ª ed:1954.

MORIN, Edgar

1975, **O Paradigma Perdido**, Lisboa, Publicações Europa-América.

1980, **O Método I. A Natureza da Natureza**, 2.ª ed., Mem Martins, Europa-América.

s.d., **As Grandes Questões do Nosso Tempo**, Lisboa, Editorial Notícias, 1.ª ed. 1981.

s.d., **Sociologia. A Sociologia do Micro Social ao Macro Planetário**, 2.ª ed., Mem Martins, Europa-América, 1.ª ed. 1984.

MORIN, Edgar *et al.*

1991, **Os problemas do fim de século**, Lisboa, Notícias.

MORRISH, Ivor

1973, **Sociologia da Educação**, Rio de Janeiro, Zahar.

MORITA, Akio

1987, **Akio Morita, a Carreira de um Supergestor Fundador da Sony, Made in Japan**, Lisboa, Presença.

MUCCHIELLI, Roger

1975, **Les méthodes actives dans la pédagogie des adultes**, Paris, Entreprise Moderne d'Édition et Libraires Techniques.

1977, **La Dynamique des groupes**, 8.ª ed., Paris, Entreprise Moderne d'Édition et Libraires Techniques.

MUGRIDGE, Ian

1987, **Distance education in British Columbia**, "ICDE Bulletin", Milton Keynes, vol. 13, Jan., pp. 46-50.

MURTEIRA, Mário

1990, **Teorias e ideologias do desenvolvimento**, "Revista Internacional de Estudos Africanos", (12 e 13), Jan-Dez, pp. 221-232.

MUSGRAVE, P.W.

1984, **Sociologia da Educação**, Lisboa, F.C. Gulbenkian.

MUTA, Hiromitsu; SAKAMOTO, Takashi

1989, **A cost-effectiveness analysis of the use of new technology at the University of the Air of Japan**, "ICDE Bulletin", Milton Keynes, vol. 20, Maio, pp. 63-68.

NAISBITT, John

1988, **Macrotendências**, Lisboa, Presença.

NAISBITT, John; ABURDENE, Patricia

1987, **Reinventar a Empresa**, Lisboa, Presença.

1990, **Megatrends 2000**, 3.ª ed., S. Paulo, Amana-Key Editora.

NEILL, A.S.

1973, **Liberdade sem medo (Summerhill)**, 14.ª ed., S. Paulo, Ibrasa, 1.ª ed. 1960.

NETO, João Pereira

1964, **Angola: Meio Século de Integração**, Lisboa, ISCSPU.

1988, **Cultura Organizacional das Empresas Portuguesas face aos Desafios da CEE**, Lisboa, Associação Portuguesa dos Gestores e Técnicos de Recursos Humanos.

1989, **A Cultura Organizacional das Empresas**, Lisboa, Associação Portuguesa dos Gestores e Técnicos de Recursos Humanos.

NEVES, A. F. Santos

1968, **Ecumenismo em Angola. Do Ecumenismo Cristão ao Ecumenismo Universal**, Lisboa, Instituto Superior Católico.

NOGUEIRA, Horacy

1968, **Pesquisa Social. Introdução às suas Técnicas**, S. Paulo, Companhia Editora Nacional.

NÓVOA, A.; POPKEWITZ, T. (org.)

1992, **Reformas Educativas e Formação de Professores**, Lisboa, Educa.

NUNES, R. Conceição

1984, **Desenvolvimento Económico**, in "Polis", Verbo, Lisboa, vol. 2, pp. 180-188.

ODUARAN, Akpovire

1985, **Nigeria's National Open University: A study in retrospect**, "ICDE Bulletin", Milton Keynes, vol. 8, Maio, pp. 49-53.

OPPO, Anna

1991, **Socialização política**, in "Dicionário de Política", Norberto Bobbio *et al* (org.), Brasília, Editora da Universidade de Brasília, vol 2, pp. 1202-1206.

PALMA, J.B.

1993, **Sistemas Educativos: Unidade e Diversidade**, Lisboa, M.E.GEP.

PALMER, Alan

1990, **"Spain"**, in "Dictionary of Twentieth - Century. History 1900-1989", London, Penguin, pp. 369-370.

PECCEI, Aurélio

1981, **Cem Páginas Para o Futuro**, Brasília, Universidade de Brasília.

PEDRAYO, Ramón Otero

1991, **Guia de Galícia**, Vigo, Galaxia.

PEREIRA, Odete

1994, **Atitudes face ao estudo no contexto do ensino a distância**, Lisboa, s.n., dissertação de mestrado.

PERKINS, James A.

1989, Forum. The Governance of Higher Education in Spain, "Higher Education Policy", Koogan Page, vol. 3, (1), Mar., pp. 25-27.

PERROW, Charles

1981, **Análise Organizacional: Um Enfoque Sociológico**, S. Paulo, Atlas, 1.ª ed: 1970.

PERRY, Walter

1984, **The state of distance-learning worldwide. The first report on the index of institutions involved in distance-learning**, Milton Keynes, International Centre for Distance-Learning (ICDL).

PETERS, Tom; AUSTIN, Nancy

1988, **A Paixão pela Excelência**, Lisboa, Pensamento.

PETERS, Tom; WATTERMANN, Robert

1987, **Na Senda da Excelência**, Lisboa, D. Quixote.

PETITAT, André

1989, **Sociologie de l'éducation**, in "Sociologie Contemporaine", Jean-Pierre Durand e Robert Weil, Paris, Vigot.

PHILIPS, Bernard

1974, **Pesquisa Social**, Rio de Janeiro, Agir.

PIAGET, Jean

1964, **Six Études de Psychologie**, Paris, Gonthier.

1969, **Psychologie et pédagogie**, Paris, Denoël/Gonthier.

PIMENTA, Carlos *et al.*

1986, **Aposta no Homem**, Lisboa, Editorial Progresso Social e Democracia.

PINTASILGO, Maria de Lurdes

1981, **Os Novos Feminismos, Interrogação para os Cristãos?**, Lisboa, Moraes.

1985, **Dimensões da Mudança**, Porto, Afrontamento, pref. Eduardo Prado Coelho.

PINTO, M.^a da Conceição Alves

1983, **L'Entrée a L'Université au Portugal. Un essai d'une approche systémique en éducation**, Tours, s.n., tese de doutoramento.

1987, **Disparidades regionais dos níveis de instrução dos jovens**, Lisboa, ME.CRSE.

1989, **Sociologia da Educação**, Lisboa, Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa, relatório de agregação.

1991, **Effects D'Agregation et Sociologie de L'Éducation**, Lisboa, Univ. Lisboa, lição de agregação.

PINTO, M.^a da Conceição A. (ed)

1988, **Sociologia da Educação. (I) A Sociologia das Desigualdades**, Lisboa, ESE.

1988, **Sociologia da Educação. (II) Métodos etnográficos e a Sociologia da Educação**, Lisboa, ESE.

1988, **Sociologia da Educação. (III) Evolução da Sociologia da Educação em França e em Inglaterra**, Lisboa, ESE.

PINTO, M.^a da Conceição A.; ALÇADA, I.V.; SILVA, J.R.

1986/88, **Análise Social e Organizacional da Educação**, Lisboa, IPL.ESE.

PINTO, Ricardo Leite

1984, **Referendo Local e Descentralização Política**, "Estudos Políticos e Sociais", Lisboa, ISCSP, vol XII, (3-4), pp. 89-156.

PNUD (Programme des Nations Unies pour le développement) (Coord. de Mahbub ul Haq)

1990, **Rapport Mondial Sur le Développement Humain 1990**: Definição e medida do desenvolvimento humano, Paris, PNUD/Economica.

1991, **Rapport Mondial Sur le Développement Humain 1991**: Financiamento do desenvolvimento humano, Paris, PNUD/Economica.

1992, **Rapport Mondial Sur le Développement Humain 1992**: Aspectos mundiais do desenvolvimento humano, Paris, PNUD/Economica.

1993, **Rapport Mondial Sur le Développement Humain 1993**: Participação popular no desenvolvimento humano, Paris, PNUD/Economica.

PORTER, Michel

1993, **A Vantagem Competitiva das Nações**, Rio de Janeiro, Campus.

QUINTANILHA, M.^a Manuela

1984, **As Relações Públicas na Segurança Social, Uma Forma de Estar**, Lisboa, MESS.DGSS.

QUIVY, Raymond; CAMPENHOUDT, Luc Van

1992, **Manual de Investigação em Ciências Sociais**, Lisboa, Gradiva.

RACE, Phil

1989, **The Open Learning Handbook**, London/New York, Koogan Page/Nichols Publishing.

RAMA, M. Manuela S.; PLANTIER, Carlos

1976, **Melo Antunes. Tempo de ser firme**, Lisboa, Liber.

REDDIN, Bill

1990, **A Organização Orientada para os Resultados**, Lisboa, Presença.

REGO, Silva

1961, **Lições de Missionologia**, Lisboa, Junta de Investigações do Ultramar. Centro de Estudos Políticos e Sociais.

REHABILITATION INTERNATIONAL (ed.)

1980, **Carta dos Anos 80**, Nova York.

RIBEIRO, António Carrilho; RIBEIRO, Lucie Carrilho

1990, **Planificação e Avaliação do Ensino-Aprendizagem**, Lisboa, Universidade Aberta.

RIGGS, Fred

1964, **Administration in developing countries - The theorie of prismatic society**, Boston, Houghton Mifflin Company.

RIVERO, F.

1990, **Extremadura, Badajoz-Cáceres**, s.l., Ministerio de Transportes Turismo y Comunicaciones.

ROCHA-TRINDADE, M.^a Beatriz

1972, **Metodologia Geral das Ciências Sociais**, Lisboa, ISCSPU, sumários alargados policopiados para os cursos de Economia e Ciências do Trabalho.

1973, **Immigrés Portugais**, Lisboa, ISCSPU, pref. Alain Girard.

1975, **Dinâmica Cultural**, Lisboa, Universidade Nova.

1988, **Mediatização do Discurso Científico**, "Análise Social", Lisboa, vol. XXIV, pp. 1149-1160.

s/d, **O Regresso Imaginado**, "Nação e Defesa", Lisboa, Instituto da Defesa Nacional, (28), Out.- Dez., pp. 3-13.

ROCHA TRINDADE, M.B.; ARROTEIA, José (org.)

1984, **Bibliografia da emigração portuguesa**, Lisboa, Instituto Português de Ensino a Distância.

ROCHA TRINDADE, M.B.; MARQUES, M.^a Emília, (coord.)

1993, **Mestrados**, Lisboa, Universidade Aberta.

ROCHE, I.C. *et al.*

1985, **Política social y crisis económica aproximación a la experiencia española**, Madrid, Consejo General de Colegios Oficiales de Diplomados en Trabajo Social y Asistentes Sociales.

RODRIGUES, Almiro *et al.*

1984, **A Representação da Justiça em Portugal**, Lisboa, Presidência da República. Instituto Damião de Goes.

ROGERS, Carl

1974, **Terapia Centrada no Paciente**, Lisboa, Moraes 1.^a ed: 1951.

1986, **Grupos de Encontro**, 6.^a ed., Lisboa, Moraes.

s/d, **Tornar-se Pessoa**, 2.^a ed., Lisboa, Moraes, 1.^a ed. 1961.

ROSALES, Raimundo Brenes

1990, **La entrega de la docencia en los modelos de educación a distancia: un análisis comparativo**, "Revista Iberoamericana de Educación Superior a Distancia", UNED, vol II, (2), Jan., pp. 41-62.

ROSANVALLON, Pierre

s/d, **A Crise do Estado Providência**, 2.^a ed., Lisboa, Inquérito, 1.^a ed. 1984.

ROSENBAUM, J. E.

1976, **Making inequality**, N. York, John Wiley.

ROSENTHAL, Robert; JACOBSON Lenore

1971, **Pygmalion à l'école. L'attente du maître et le développement intellectuel des élèves**, Paris, Castermann.

ROSNAY, Joël de

1977, **O Macroscópio. Para uma Visão Global**, Lisboa, Arcádia.

ROWBOTHOM, Scheila

1976, **Mulheres Resistência e Revolução**, Lisboa, Iniciativas Editoriais.

RUMBLE, Greville

1983, **Economics and cost structures**, in "Distance Education: International Perspectives", D. Sewart, D. Keegan; B. Holmberg (ed.), London/New York, Croom Helm/St. Martin's Press, pp. 425-438.

1988, **Economics in distance education: time for a change of direction?**, in "Developing distance education", papers submitted to the 14th ICDE conference in Oslo, 9-16 August, 1988, Oslo, ICDE, pp. 63-68.

1992, **The competitive vulnerability of distance teaching universities**, "Open Learning", Harlow, Open University/Longman, vol 7 (2), June, pp. 31-47.

RUMBLE, Greville; HARRY, Keith

1982, **The Distance Teaching Universities**, London/New York, Croom Helm/St. Martin's Press.

RUMBLE, Greville; KEEGAN, Desmond

1982, **Distance teaching at university level**, in "Distance Teaching Universities",

G. Rumble; K. Harry, London/New York, Croom Helm/St. Martin's Press, pp. 15-31.

RUSSEL, Bertrand

1990, **O Poder: Uma nova análise social**, Lisboa, Fragmentos, pref. Karl Popper, 1.ª ed: 1938.

SANTOS, António Ribeiro dos

1990, **A imagem do poder no constitucionalismo português**, Lisboa, ISCSP.

SANTOS, Boaventura Sousa

1991, **Um discurso sobre as Ciências**, 5.ª ed., Porto, Afrontamento.

SARAIVA, Isabel

1990, **Da Comissão do Cinema Educativo (1932) ao Instituto de Comunicação Multimedia (1988)**, Lisboa, s. n., relatório de estágio.

SARDAN, J.P.O.

1990, **Para uma abordagem antropológica das ideologias e práticas de desenvolvimento**, "Revista Internacional de Estudos Africanos", Jan-Dez, (12 e 13), pp. 189-198.

SAUVY, Alfred

1965, **Malthus e os Dois Marx**, Lisboa, Estúdios Cor.

SCHATZMANN, I.

1984, **Everyman's University of Israel. Original aims, interim results and new projects**, "ICDE Bulletin", Milton Keynes, vol. 5, Maio, pp. 28-38.

SCHEIBE, Wolfgang

1974, **A formação de adultos do ponto de vista psicológico**, in "Psicologia pedagógica", Hildegard Hetzer, Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian.

SCHEIN, Edgar

1986, **Organizational culture and leadership**, San Francisco, Jossey-Bass.

SCHULTZ, Theodore W

1963, **The economic value of education**, N. York, Columbia University Press.

SCHUMACHER, E.F.

1980, **Small is Beautiful. Um estudo de economia em que as pessoas também contam**, Lisboa, D. Quixote.

SCHWARTZENBERG, Roger-Gérard

1979, **Sociologia Política. Elementos de Ciência Política**, S.Paulo/Rio de Janeiro, Difel.

SCRIVEN, Bruce

1990, **Australia restructures distance higher education**, ICDE Bulletin, Milton Keynes, vol. 22, Jan., pp. 21-24.

SEDAS NUNES

1970, **O Problema Político da Universidade**, Lisboa, D. Quixote.

SEIJAS, M.^a del Carmen G.

1990, **La economía gallega de 1965 a 1985**, "Revista galega de economía", La Coruña, Consellaria de Economía e Facenda - Xunta de Galicia/Universidade de Santiago.Faculdade de Económicas, (0), pp. 109-118.

SELLTIZ, JAHODA; DEUTCH; COOK

1967, **Métodos de Pesquisa nas Relações Sociais**, S.Paulo, Herder.

SERVAN-SCHREIBER, Jean J.

1980, **O Desafio Mundial**, Lisboa, D. Quixote.

SERRANO, Gloria P.

1984, **El analisis de contenido de la prensa. La imagen de la universidad a distancia**, Madrid, UNED.

SEWART, David

1988, **Report on the ICDE World Conference**, "ICDE Bulletin", Milton Keynes, vol. 18, pp. 10- 11.

SEWART, David; KEEGAN, Desmond; HOLMBERG, Börje (eds)

1983, **Distance Education: International Perspectives**, London/New York, Croom Helm/St.

Martin's Press. SHAH, Gurnvart B.

1986, **Whither educational technology**, "ICDE Bulletin", Milton Keynes, vol. 11, pp. 31-34.

1989, **A distance education strategy for Bangladesh**, "ICDE Bulletin", Milton Keynes, vol. 19, Jan., pp. 9-14.

SHALE, Doug

1982, **Athabasca University**, in "The Distance Teaching Universities", G. Rumble; K. Harry, London/New York, Croom Helm/St. Martin's Press, pp. 32-53.

SILVA, Manuel Tavares da

1983, **A liturgia psicossociológica**, "Psicologia", Lisboa, vol IV, (3 e 4), pp. 223-324.

SILVA, Manuela

1962, **Desenvolvimento Comunitário: Uma Técnica de Promoção Social**, Lisboa, AIP.

1991, **A Pobreza Infantil em Portugal**, Lisboa, UNICEF.Comité Português.

SILVA, Manuela; TAMEN, M.^a Isabel (coord.)

1981, **Sistema de Ensino em Portugal**, Lisboa, Fundação C. Gulbenkian.

SILVA, M.^a Manuela Machado da

1986, **A candidatura ao Ensino Superior. O Suporte Normativo e as suas Consequências Sociais**, Lisboa, ISCSP.

SINGH, Bakhshish

1986, **International seminar on distance education: experience of open universities. Indira Gandhi National Open University**, "ICDE Bulletin", Milton Keynes, vol. 11, Maio, pp. 35-41.

SOROKIN, Pitirin

1927, **Social and Cultural Mobility**, N.York, Harper.

SOUSA, Marcelo Rebelo de

1983, **Os Partidos Políticos no Direito Constitucional Português**, Braga, Liv. Cruz.

SRISA-AN, W.

1986, **Financing and cost-effectiveness of distance education**, in "Distance education", vol I, Manila, Asian Development Bank, pp. 497-532.

STEER, Andrew (coord.)

1992, **Informe Sobre el Desarrollo Mundial 1992 - Desarrollo y Medio Ambiente**, Washington, Banco Mundial/Banco Internacional de Reconstrucción y Fomento.

STOER, Stephen

1982, **Educação Estado e Desenvolvimento em Portugal**, Lisboa, Livros Horizonte.

STURROCK, J.; HOWARD, D. C.

1989, **Looking in the mirror: The developing concept of distance education and the journal of distance education**, "ICDE Bulletin", Milton Keynes, vol. 21, Set., pp. 54-59.

TAVARES, L. Valadares

1991, **On the development of educational policies**, Lisboa, ME.GEP.

TAVARES, M.^a José Ferro

1992, **Oração de Sapiência**, Lisboa, Univ. Aberta.

TEKIN, Cengiz; DEMIRAY, Ugar

1989, **A short profile of the first graduates of the Open Education Faculty, Anadolu University, Turkey**, "ICDE Bulletin", Milton Keynes, vol 19, Jan., pp. 65-69.

TEODORO, António

1982, **O Sistema Educativo Português**, Lisboa, Livros Horizonte.

1992, **A Educação em Portugal. Anos 80/90**, Porto, Asa.

TERÁN, Manuel de

1987, **Castilla la Nueva - La Mancha, Madrid y Extremadura**, in "Geografía Regional de España", 5.^a ed., M. de Terán; L. Solé Sabarís; J. Vilà Valentí; (coord.) Barcelona, Ariel.

THÉVENET, Maurice

1990, **Cultura de Empresa. Auditoria e Mudança**, 2.^a ed., s.l., MONITOR.

THORPE, Mary

1992, **Counseling and research: a necessary partnership**, idem, pp. 56-58.

TOFFLER, Alvin

1970, **Choque do Futuro**, Lisboa, Livros do Brasil.

1981, **A Terceira Onda**, Rio de Janeiro, Record.

1987, **Previsões e Premissas**, Lisboa, Livros do Brasil.

1991, **Os Novos Poderes**, Lisboa, Livros do Brasil.

TORRE, Hipólito de la

1990, **Portugal y España en el Cambio Político (1958-1978)**, Madrid, UNED.

1991, **Portugal, España y Europa - Cien Años de Desafío (1890-1990)**, III Jornadas de Estudios Luso Españoles, Mérida/Madrid, UNED.

s/d, **La Relación Peninsular en la Guerra Civil de España (1931-1936)**, Mérida, UNED. Centro Regional de Extremadura.

TOURAINÉ, Alain

1979, **Lutte étudiante**, Paris, Seuil.

1981, **O pós socialismo**, Porto, Afrontamento.

TRIBOLET, José

1992, **Political issues: Free competition vs. meganetwork operation**, in "Distance Education for Europe: terms of reference for a european distance education structure", 2.ª ed., A.R. Trindade, Lisboa, Universidade Aberta, pp. 227-236.

TRIBOLET, José; BILHIM, João; CARMO, Hermano

1987, **Educação e Formação: O Desafio Estratégico da Mudança**, Lisboa, s.n., comunicação ao 1.º Congresso Português de Management.

TRINDADE, Armando Rocha

1988, **Report on long-term developments for european distance education**, Lisboa, EADTU.

1990, **Introdução à Comunicação Educacional**, Lisboa, Universidade Aberta.

1992, **Distance Education for Europe: terms of reference for a european distance education structure**, 2.ª ed., Lisboa, Universidade Aberta.

1993, **Plano Estratégico de Desenvolvimento da Universidade Aberta**, Lisboa, Universidade Aberta.

TRINDADE, Armando R.; MARQUES M.ª Emília; GASPAR, António

1984, **A Universidade Aberta: um sistema de comunicação multi-media**, "Sinal", Lisboa, IPED, (0), Out.-Nov-Dez., pp. 5-27.

UNESCO

1980, **O Educador e a Abordagem Sistémica**, Lisboa, Estampa.

UNIVERSIDAD NACIONAL de EDUCACIÓN a DISTANCIA - UNED (ed)

1976, **Criterio Metodologico de La UNED**, Madrid.

1983, **La UNED y sus alumnos**, curso 81/82, Madrid, Instituto de Ciencia de Educación.

1988, **La UNED: curso 1986/87**. Datos estadísticos, Madrid.

1991, **Informacion General 1991/92**, Madrid.

1991, **Guía 91-92 Meios Audiovisuales**, Madrid, Centro de Disegno y Producción de Medios Audiovisuales.

1991, **Guía Del Curso 91-92 Ciencias De La Educacion**, Madrid.

1991, **Guía Del Curso 91-92, Geografia E Historia**, Madrid.

1991, **Folleto Informativo Convocatoria 91/92**, Madrid.

1991, **Programa de Enseñanza Abierta a Distancia, Convocatoria 91/92**, Madrid.

1991, **Programa de Formación del Profesorado, Folleto Informativo, Convocatoria 91/92**, Madrid.

1992, **1992/1993 - Información general**, Madrid.

s/d, **Datos estadísticos de la UNED - Curso de 1987/88 e 1988/89**.

UNED. Centro de LA CORUÑA

1983, **Memoria Del Curso 1982-83 Y Acto De Apertura Del Curso 1983-84**, La Coruña.

1984, **Memoria Del Curso 1983-84 Y Acto De Apertura Del Curso 1984-85**, La Coruña.

1985, **Memoria Del Curso 1984-85 Y Acto De Apertura Del Curso 1985-86**, La Coruña.

1986, **Memoria Del Curso 1985-86 Y Acto De Apertura Del Curso 1986-87**, La Coruña.

1987, **Memoria Del Curso 1986-87 Y Acto De Apertura Del Curso 1987-88**, La Coruña.

1988, **Memoria Del Curso 1987-88 Y Acto De Apertura Del Curso 1988-89**, La Coruña.

1989, **Memoria Del Curso 1988/89 Y Acto De Apertura Del Curso 1989-90**, La Coruña.

1990, **Memoria Del Curso 1989/90 Y Acto De Apertura Del Curso 1990-91**, La Coruña.

UNED. Centro Regional de Extremadura

1976, **Memoria Del Curso Académico 1975**, Mérida.

- 1985, **Memoria De Los Cursos 1979-80, 80-81, 81-82, 82-83 Y 83-84**, Mérida.

1985, **Memoria Curso 84/85**, Mérida.

1985, **Memoria Curso 85/86**, Mérida.

1989, **PROSERPINA** - Revista de la UNED, (8), Abril.

1989, **España, Portugal y a OTAN**, Mérida.

1990, **Memoria Curso 88/89**, Mérida.

1990, **Memoria Curso 89/90**, Mérida.

1990, **Portugal y España en el cambio político (1958/78)**, Mérida.

1991, **Portugal España y Europa. Cien años de desafío (1890-1990)**, Mérida.

s/d, **Memoria De Los Cursos Académicos 1976 y 1976/77**, Mérida.

s/d, **Memoria De Los Cursos Academicos 1977/78 Y 1978/79. Primer Quinquenio (1975 - 1979)**, Mérida.

UNED. Centro Regional de Pontevedra

1974, **Memoria Curso Academico 1974**, Pontevedra.

1976, **Memoria Curso Academico 1975**, Pontevedra.

1991, **Memoria Curso Academico 1989/90**, Pontevedra.

UNIVERSIDADE ABERTA

1989, **Catálogo**, Lisboa, Universidade Aberta.

UNIVERSIDADE ABERTA. Núcleo de Pedagogia e Avaliação

s/d, **Profissionalização em Serviço. Resultados finais 1989/90**, Lisboa.

UNIVERSIDADE ABERTA; UNED (eds)

1992, **Semana Luso-Espanhola de Pedagogia. A Inovação em Pedagogia**, Lisboa.

WEBER, Max

1973, **O Político e o Cientista**, 2.ª ed., Lisboa, Presença, intr. Herbert Marcuse.

1974, **Sobre a Teoria das Ciências Sociais**, Lisboa, Presença.

WILLIAMS, Janet

1992, **Meeting National Needs Through Distance Education - The approach of the Allama Iqbal Open University Pakistan**, "ICDE Bulletin", Milton Keynes, vol.29, Maio, pp. 56-62.

XUNTA DE GALICIA

1985, **Educación e cultura en Galicia**, Santiago de Compostela, Xunta de Galicia. Consellaría de Educación e Cultura.

1986, **A autonomía galega (1846-1981)**, Santiago de Compostela.

1986,- **Galicia en cifras**, Santiago de Compostela, Consellaria de Economía e Facenda - Xunta de Galicia.

1990, **O consumo de drogas en Galicia** - Plan autonómico sobre

drogodependências, Santiago de Compostela, Equipo de Investigacións Sociolóxicas (EDIS).

1991, **Memoria 1988 / 89**. Plan autonómico sobre drogodependências, Santiago de Compostela, XG/Cons de Sanidade.

WORSLEY, Peter *et al.*

1974, **Introdução à Sociologia**, 3 vol., Lisboa, D. Quixote.

ZANDER, Alvin; CARTWRIGHT, Dorwin

1967, **Dinâmica de Grupo. Pesquisa e Teoria**, S.Paulo, Herder.

ZHOU, Jianshu

1992, **40th anniversary of distance education at the People's University of China**, "ICDE Bulletin", Milton Keynes, vol. 30, Set., pp. 10-13.

ZULLIGER, Hans

1930, **La psychanalyse à l'école**, Paris, Flammarion.

1950, **Les enfants difficiles**, s.l., L'Arche.

1970, **Le jeu de l'enfant**, s.l., Bloud et Gay.

LEGISLAÇÃO CONSULTADA (ORDENADA CRONOLOGICAMENTE)

Legislação portuguesa:

Decreto n.º 13564 de 6 de Maio de 1927. (Determina o controlo do cinema educativo pela Inspeção Geral dos Espectáculos)

Decreto n.º 20859 de 1932. (Cria a Comissão do Cinema Educativo)

Decreto n.º 45418 de 9 de Dezembro de 1963. (Cria o Centro de Estudos de Pedagogia Audio- Visual - CEPAV)

DL n.º 46135 de 31 de Dezembro de 1964. (Cria o Instituto de Meios Áudio-Visuais de Ensino - IMAVE)

DL n.º 46136 de 31 de Dezembro de 1964. (Cria a Telescola)

Portaria 21113 de 1965. (Cria o Curso Unificado da Telescola, mais tarde chamado Ciclo Preparatório TV -CPTV)

DL n.º 48962 de 7 de Abril de 1969. (Reestrutura o IMAVE)

DL n.º 48963 de 14 de Abril de 1969. (Reorganiza os serviços do CPTV)

DL n.º 408/71 de 27 de Setembro. (Cria o ITE)

DL n.º 71/73 de 27 de Fevereiro. (Reorganiza o ITE)

DL n.º 402/73. (Cria as Universidades Nova de Lisboa, de Aveiro e do Minho, o Instituto Universitário de Évora, os Institutos Politécnicos da Covilhã, Faro, Leiria, Setúbal, Tomar e Vila Real, bem como as Escolas Normais Superiores de Beja, Bragança, Castelo Branco, Funchal, Guarda, Lisboa, Ponta Delgada, Portalegre e Viseu)

Lei n.º 5/73 de 25 de Julho. (Eleva a escolaridade obrigatória para oito anos)

DL n.º 270/75 de 30 de Maio. (Cria o Serviço Cívico Estudantil)

DL n.º 363/75 de 11 de Julho. (Cria um ano vestibular obrigatório)

DL n.º 146/76 de 14 de Fevereiro. (Cria a UNIABE)

DL n.º 659/76 de 3 de Agosto. (Extingue o ITE criando em sua substituição o Instituto de Inovação Pedagógica-INIP)

DL n.º 676/76 de 31 de Agosto. (Extingue o INIP, ressuscitando o ITE)

Despacho n.º 81/77 de 10 de Março do Ministro da Educação. (Cria um exame de acesso ao ensino superior)

Despacho n.º 127/77 de Maio. (Regulamenta o exame de acesso ao ensino superior)

DL n.º 491/77 de 23 de Novembro. (Lança o Ano Propedêutico)

DL n.º 519-VI/79 de 29 de Dezembro. (Cria o Instituto Português de Ensino a Distância - IPED)

DL n.º 240/80 de 19 de Julho. (Cria o 12º ano de escolaridade e extingue o Ano Propedêutico)

DL n.º 375/80 de 12 de Setembro. (Dá exequibilidade ao IPED)

Lei n.º 46/86 de 14 de Outubro (Lei de Bases do Sistema Educativo)

Despacho do Ministro da Educação de 16 de Janeiro de 1987, exarado sobre a informação-proposta n.º 2/87 do Presidente do ITE. (Autoriza formalmente a designação de "Projecto Universidade Aberta")

DL n.º 287/88 de 19 de Agosto. (Regulamenta a profissionalização em serviço)

DL n.º 444/88 de 2 de Dezembro. (Cria a Universidade Aberta)

Portaria n.º 117/89 de 16 de Fevereiro. (Cria o Centro de Estudos de Ensino a

Distância)

Despacho conjunto n.º 162/SESS de 22 de Fevereiro de 1989. (Afecta o pessoal do ITE e do IPED à Universidade Aberta)

Portaria n.º 464/89 de 23 de Junho. (Cria a Licenciatura em Línguas e Literaturas Modernas, Português-Francês)

Despacho normativo 65/89 de 12 de Julho. (Autoriza o descongelamento de vagas para admissão de pessoal docente para o arranque da Universidade Aberta)

DL n.º 269/89 de 18 de Agosto. (Estabelece as carreiras do pessoal de mediação)

Portaria n.º 728/89 de 25 de Agosto. (Autoriza a Univ. Aberta a conferir o grau de mestre em Comunicação Educacional Multimedia e regula o respectivo curso especializado)

Portaria n.º 984/89 de 15 de Novembro. (Redefine as condições de acesso à Licenciatura em Línguas e Literaturas Modernas, Português-Francês)

Despacho n.º 209/R/90 de 10 de Abril. (Cria o Curso de Mestrado em Comunicação Educacional Multimedia)

Despacho do Reitor de 4 de Outubro de 1990, DR (II série) de 10 de Outubro. (Cria o Programa de Qualificação em Ciências da Educação - QCE)

Despacho n.º 98/R/91, de 12 de Agosto, DR II Série nº 199 de 30 de Outubro. (Cria o Regime de Disciplinas Singulares para Professores)

Despacho 109/R/91 de 29 de Agosto. (Regulamenta o Mestrado em Comunicação Educacional Multimedia)

Despacho n.º 142/R/91, de 21 de Outubro. (Alarga o Regime de Disciplinas Singulares a outros diplomados do ensino superior)

Despacho n.º 150/R/91 de 21 de Agosto. (Regulamenta o Mestrado em Relações Interculturais)

Portaria n.º 867/91 de 22 de Agosto. (Aprova o quadro de pessoal não docente da Univ. Aberta)

Portaria n.º 944/91 de 17 de Setembro. (Autoriza a Univ. Aberta a conferir o grau de mestre em Relações Interculturais e regula o respectivo curso especializado)

Despacho n.º 151/R/92 de 20 de Junho, DR II série de 20 de Junho. (Regulamenta o Curso de Mestrado em Comunicação Educacional Multimedia)

Despacho n.º 136/R/92 de 8 de Julho. (Estipula o processo para a criação de uma Assembleia Representativa dos vários Corpos da Universidade)

Despacho n.º 182/R/92 de 15 de Setembro, publicado no DR nº 248, II série, de 27 de Setembro de 1992. (Cria o Regime de Inscrições Livres)

Portaria n.º 489/93 de 8 de Maio. (Aprova um regulamento de estágio para ingresso nas carreiras de pessoal de mediatização)

Despacho n.º 82/R/93 de 9 de Julho. (Regulamenta o Mestrado em Relações Interculturais)

Despacho 83/R/93 de 9 de Julho. (Regulamenta o Mestrado em Comunicação Educacional Multimedia)

Portaria n.º 758/93 de 26 de Agosto. (Altera o quadro de pessoal não docente da Univ. Aberta)

Portaria n.º 1081/93 de 27 de Outubro. (Cria o bacharelato e a licenciatura em História de Portugal)

Portaria n.º 1082/93 de 27 de Outubro. (Cria o bacharelato e a licenciatura em Estudos Ingleses e Portugueses)

Portaria n.º 1088/93 de 28 de Outubro. (Cria o bacharelato e a licenciatura em Estudos Ingleses e Franceses)

Portaria n.º 1096/93 de 29 de Outubro. (Cria o bacharelato e a licenciatura em História e Língua Portuguesas)

Portaria n.º 1126/93 de 3 de Novembro. (Altera a licenciatura em Línguas e Literaturas Modernas, Português-Francês para Licenciatura em Estudos Portugueses e Franceses)

Legislação espanhola sobre o ensino a distância em Espanha:

Decreto n.º 1106/71 de 6 de Maio. (Cria uma comissão para estabelecer as bases do ensino universitário a distância)

Lei 10/72, de 10 de Maio. (Ley General de la Educación, autoriza o governo a criar uma universidade de ensino a distância)

Decreto 2310/72 de 18 de Agosto, Boletim Oficial de Espanha de 9 de Setembro de 72. (Cria a UNED e prevê a criação dos Centros da UNED)

Decreto 3114/74 de 25 de Outubro. (Regulamenta a estrutura orgânica e o funcionamento da UNED)

Decreto Real 1095/79 de 4 de Abril. (Regulamenta o funcionamento dos Centros da UNED)

Lei 11/83 de 25 de Agosto, B.O. n.º 209 de 1 de Setembro de 1983. (Lei Orgânica das Universidades)

Decreto Real 185/85 de 23 de Janeiro, Boletim Oficial de Espanha de 16 de Fevereiro. (Regulamenta o regime de doutoramentos da UNED)

Decreto Real 1287/85. (Aprova os Estatutos da UNED).

ANEXOS



ANEXO 1

GUIA DE ENTREVISTA UTILIZADO EM LA CORUÑA, PONTEVEDRA E MÉRIDA

I- CRIAÇÃO DO CENTRO E IMPLANTAÇÃO LOCAL

1. Quando foi criado este *Centro Asociado*?
2. Por iniciativa de quem?
(UNED, autarquia local, empresas locais, outras instituições, grupos informais, etc.)
3. Para responder a que necessidades?
(formação universitária, formação profissional, formação contínua, etc.)
4. Registaram-se dificuldades durante o período de criação do Centro? De que tipo?
(instalações, equipamentos, apoio financeiro, pessoal docente e não docente, etc)
5. Como é que a comunidade local aceitou a criação do Centro?
(outras universidades, sindicatos, imprensa, rádio, televisão, etc.)

II- CARACTERIZAÇÃO E EVOLUÇÃO DA PROCURA

6. Como se podiam caracterizar os *alunos e formandos* do *Centro Asociado* nos primeiros anos de funcionamento?
 - 6.1. Por idades
 - 6.2. Por sexos
 - 6.3. Quanto à sua localização
 - 6.4. Quanto à frequência com que visitavam o Centro?
 - 6.5. Quanto ao tipo de apoio que pediam? (aconselhamento geral, tutoria, informações administrativas gerais, informações sobre a localização de outros estudantes para formarem grupos de estudo, etc.)
7. E hoje, como se caracterizam os alunos do Centro? (de acordo com as mesmas variáveis)

III- CARACTERIZAÇÃO E EVOLUÇÃO DA OFERTA

8. Que tipo de *cursos* oferecia o Centro de apoio inicialmente?
(cursos completos, módulos para formação profissional, módulos para formação contínua, módulos de educação cívica, etc.)

9. Qual a evolução até hoje do tipo de cursos?
10. Que características tinham os *materiais educativos* inicialmente e como eram difundidos?
(em suporte escrito, audio, video ou informático, difundidos pelo correio, em cassette, em antena aberta, etc)
11. Qual a evolução até hoje do tipo de materiais educativos?
12. Que características tinham os *serviços prestados* inicialmente pelo *Centro Asociado*?
(matrículas, aconselhamento e tutoria, presencial, pelo correio, pelo telefone, etc.)
13. Qual a evolução até hoje dos serviços prestados?
14. Os *diplomados* da UNED são bem aceites na região? Foram-no desde o início ou houve evolução da opinião pública relativamente à sua competência?

IV- ORGANIZAÇÃO E FUNCIONAMENTO DO CENTRO ASOCIADO

15. Como é o *calendário* habitual do *Centro Asociado* durante o ano?
(tempo lectivo e não lectivo)
16. Qual o acesso aos cursos?
(o mesmo que para as outras as Universidades ou diferente; se diferente em quê)
17. Como se processam os exames? Desde o início foi assim?
18. Quanto *tempo* em média demora um estudante a fazer uma licenciatura na UNED, relativamente às outras universidades?
19. Como é o *organigrama* do *Centro Asociado*?
20. Como se caracterizam as *relações com a sede da UNED*?
21. Quais os *principais desafios* que se põem actualmente ao Centro?
(ameaças e oportunidades)
22. Quais as principais *estratégias* que se desenham?

V- O CENTRO ASOCIADO E A REGIÃO

23. Em sua opinião, o Centro tem contribuído para o desenvolvimento desta província e da região? Quer dar exemplos?
(quais os principais problemas sociais e económicos da província e em que medida o Centro terá ajudado a resolvê-los)
24. Em sua opinião, qual é a actual imagem do *Centro Asociado* e da UNED nesta

provincia e na região?

(entre os serviços públicos, nas empresas, nos meios de comunicação social, nas outras universidades)

VI- EVOLUÇÃO DA MINHA PESQUISA

25. Que fontes documentais me aconselha para caracterizar a evolução do desenvolvimento social e económico desta provincia, entre 1972 e 1991?

26. É possível obter uma lista de pessoas que eu possa vir a entrevistar em futuras visitas?

Ex: ex-directores do *Centro Asociado*, professores e ex-professores, ex-alunos da UNED, dirigentes das outras instituições que administram este *Centro Asociado*

(Hermano Carmo, Outubro de 1991)

ANEXO 2

GUIA DE ENTREVISTA UTILIZADO EM MADRID

I - CRIAÇÃO DA UNED, IMPLANTAÇÃO NACIONAL E INTERNACIONAL

0. Há documentação sobre outras experiências de ensino a distância em Espanha, para além da UNED? Onde posso consultá-la?
1. Por iniciativa de quem, foi criada a UNED?
(governo, universidades, partidos, grupos de pressão, movimentos, elites, etc).
2. Registaram-se dificuldades durante o período de instalação da UNED? De que tipo?
(relativamente à definição de objectivos, a carência de instalações, equipamentos, apoio financeiro, pessoal docente e não docente, etc)
3. Como é que a comunidade nacional aceitou a criação da UNED?
(outras universidades, sindicatos, imprensa, rádio, televisão, etc.).
4. Que documentação existe sobre esse tipo de reacções iniciais?
(ex: recortes de jornais, relatórios, etc)

II- CARACTERIZAÇÃO E EVOLUÇÃO DA PROCURA

(Comparar primeiros e últimos dez anos de funcionamento)

5. Como evoluiu a estrutura dos *alunos e formandos* da UNED? (pedir fontes documentais)
Por idades, sexos, local de residência, frequência com que utilizavam o Centro, tipo de apoio que pediam (aconselhamento geral, tutoria, informações administrativas gerais, informações sobre a localização de outros estudantes para formarem grupos de estudo, etc.), programa em que se inscreviam (licenciatura, módulos não formais), tipo de acesso), etc.

III- CARACTERIZAÇÃO E EVOLUÇÃO DA OFERTA

(Comparar primeiros e últimos dez anos de funcionamento)

6. **Cursos** (formais, não formais e livres):
 - Há diagramas que possam ilustrar o meu texto?
 - Porquê o peso do curso de Direito? Não gera subemprego?
 - O curso de acesso continua a ter sucesso?
7. **Materiais educativos**
 - Suporte escrito: continuam com o problema de adaptar alguns manuais?

Como têm resolvido essa questão?

- Suporte audio: problemas de rede de difusão
- Suporte video: têm centro de produção próprio? O facto de não terem um só sistema (VHS, Beta, etc), não lhes levanta problemas?
- Suporte informático: a ideia de um campus telemático vai avançar? com que características? (ligação sede/centros alunos)?
- Tipos de difusão (pelo correio, em cassette, em antena aberta, etc)

8. **Testes formativos**

- Os *cadernillos* são de resposta obrigatória para ir a exame?

9. **Serviços prestados**

- Aconselhamento e tutoria presencial: não se tem tornado um sistema muito pesado? Tencionam desenvolver a tutoria telefónica?
- Como é o sistema de apoio a reclusos?
- Têm algum programa de apoio a deficientes?

IV- ORGANIZAÇÃO E FUNCIONAMENTO DA UNED

10. **Circuitos estratégicos** (há diagramas?)

- Ciclo de produção e distribuição de produtos AVSI (da concepção à revisão/extinção).
- Ciclo de produção e distribuição de serviços
- Ciclo de gestão de recursos humanos
- Ciclo de vida de um estudante (Quanto *tempo* em média demora um estudante a fazer uma licenciatura na UNED, relativamente às outras universidades?

11. Posso adquirir o *organigrama* da UNED e das suas unidades orgânicas?

12. Como se caracteriza o sistema de representação estudantil?

13. Como caracterizam as relações da UNED (Principais convergências e divergências)

13.1. Internas

- Entre Faculdades
- Entre Faculdades e ITE
- Entre académicos e não académicos
- Entre a sede da UNED e os centros associados?

13.2. Externas

- Entre a UNED e a Administração Central
- Entre a UNED e a Administração Regional
- Entre a UNED e a Administração Local

- Entre a UNED e o sector privado
 - Entre a UNED e o sistema de partidos
 - Entre a UNED e a Igreja
 - Entre a UNED e as Forças Armadas
 - Entre a UNED e as outras Universidades
 - Entre a UNED e outras instituições de ensino a distância, nacionais e estrangeiras
 - Entre a UNED e as estruturas centrais da CEE?
14. Posso ter acesso a estudos sobre a evolução do quadro de pessoal da UNED?
15. Posso ter acesso a estudos sobre a evolução dos orçamentos da UNED?
16. O facto de os centros não apoiarem todas as licenciaturas não é um desperdício de recursos? Como pensam resolver esta questão?
17. Onde arranjar dados sobre o quantitativo de tutores por centro e por “carrera”?
18. Quais os *principais desafios* que se põem actualmente à UNED? (ameaças e oportunidades)
19. Quais as principais *estratégias* que se desenham?
- Quanto à sua função de instituição democratizadora?
 - Quanto às suas funções de laboratório pedagógico do sistema educativo?
 - Quanto ao desenvolvimento da sua oferta (serviços e produtos de ensino e investigação científica?)
 - Quanto à sua reestruturação interna?
 - Critérios de financiamento dos *centros associados*?

V-A UNED E O DESENVOLVIMENTO DOS RECURSOS HUMANOS

20. Quantos diplomados produziu a UNED desde que existe?
(bachareis, licenciados, mestres doutores)
- A sua qualidade melhorou, manteve-se ou diminuiu? Dar exemplos. São bem aceites no país? Foram-no desde o início ou houve evolução da opinião pública relativamente à sua competência? E no resto do Mundo? (recortes e outros elementos documentais)
21. Há estudos sobre a quantidade de cidadãos que já frequentaram programas não formais ou livres da UNED e sobre a sua qualidade?
22. Em sua opinião, a UNED tem contribuído para o desenvolvimento de Espanha e das regiões? Quer dar exemplos?

(Ex: quais os principais problemas sociais e económicos de Espanha e em que medida a UNED terá ajudado a resolvê-los). Recortes...

23. E quanto ao desenvolvimento de outros países? (Ex: América latina: desenvolvimento de outras universidades abertas) Recortes...
24. Em sua opinião, qual é a actual imagem da UNED em Espanha? Será igual nas diversas regiões? (Ex: nas regiões em que há movimentos separatistas é bem vista uma instituição central? e será igual nas diversas instituições? (entre os serviços públicos, nas empresas, nos meios de comunicação social, nas outras universidades).

Hermano Carmo, Outubro de 1992

ANEXO 3

MEMORANDO SOBRE O CONTEÚDO FUNCIONAL DAS FUNÇÕES DE ASSISTENTE DA UAb

(Versão corrigida com as observações feitas na sessão do Conselho Científico de 30 de Junho de 1992)

INTRODUÇÃO

De acordo com a deliberação do Conselho Científico de 5 de Março de 1992, explicitada no ponto 3.2. da respectiva acta, junto se envia um memorando sobre o conteúdo funcional das funções de assistente da Universidade Aberta, a fim de ser aprovado no próximo Conselho, após as correcções que V.Exa entenda convenientes.

1. PRÉ-REQUISITOS PARA A FUNÇÃO DE DOCENTE NÃO DOUTORADO DA UNIVERSIDADE ABERTA

(Elementos a ter em conta no processo de selecção de pessoal)

A - Assistente

- 1.1. Mestrado ou prova de aptidão pedagógica e científica em área científica adequada.
- 1.2. Capacidade de trabalhar em equipa (a avaliar no processo de recrutamento).
- 1.3. Para os assistentes de cadeiras de Didácticas, terem a profissionalização concluída, salvo circunstâncias especiais avaliadas caso a caso.

B - Assistente convidado

- 1.4. Licenciatura e currículo adequados
- 1.5. Requisitos constantes nos pontos 1.2. e 1.3.

C - Assistente estagiário

- 1.6. Licenciatura adequada
- 1.7. Requisitos constantes nos pontos 1.2. e 1.3.

Nota: Constitui condição de preferência genérica, a experiência prévia em sistemas de ensino a distância.

2. ÁREAS-CHAVE

- 2.1. Enquadramento lectivo (12 horas/semana)
- 2.2. Investigação e formação designadamente em ensino a distância e em metodologias educacionais (12 h/sem)

2.3. Projectos e tarefas da Universidade (11 h/sem)

3. TAREFAS TÍPICAS DE CADA ÁREA CHAVE

3.1. ENQUADRAMENTO LECTIVO

3.1.1. **Acompanhar ou apoiar os autores** durante o processo de elaboração ou de revisão do material de cada cadeira que lhe esteja distribuída:

1. Manual
2. Antologia
3. 3 (ou 2) testes formativos
4. 2 testes de exame
5. Videogramas
6. Audiogramas
7. Outro material

3.1.2. **Elaborar material educativo** (em processador de texto)

8. Cadernos complementares (com prévia autorização do director de departamento).
9. 3 (ou 2) testes formativos por ano, a partir do 2.º ano de vida da cadeira (até ao fim do mês de Outubro).
10. 3 (ou 2) relatórios de correcção por ano, até 10 dias antes do seu prazo de envio para os estudantes.
11. 2 testes de exame, a partir do 2.º ano de vida da cadeira (até 70 dias antes da data do exame).
12. Outro material (com prévia autorização do director de departamento), nomeadamente, blocos didácticos para o ensino a distância em conexão com o ICM, após aprovação do CC da Universidade.
13. Propor ao director de departamento alterações de natureza pedagógica do material didáctico.

3.1.3. **Fazer aconselhamento e tutoria a distância**

3.1.4. **Apoiar a articulação da sede com o centro de apoio** de que é elemento de ligação e colaborar activamente na dinamização das respectivas actividades culturais, das quais se destacam as de prestação de serviços à comunidade.

3.1.5. **Participar no sistema de avaliação**

15. Superintender na **correcção dos exames** finais (até quinze dias depois de receber as provas de exame), com prioridade sobre qualquer outra tarefa nesse período de tempo, a partir do 2.º ano do funcionamento da disciplina.

- 15.1. Corrigir até 100 provas
- 15.2. Treinar e coordenar os correctores para exames de resposta não objectiva, superiores a 100
- 16. Contribuir para a **avaliação do desempenho e melhoria da eficácia da universidade**, através da triagem de anomalias e problemas designadamente postos pelos estudantes, assegurando o encaminhamento para os decisores adequados.
- 17. Apresentar relatório das actividades desenvolvidas, no final do mês de Novembro de cada ano, reportado ao ano lectivo anterior, com parecer do director GPE e do(s) director(es) do(s) respectivo(s) departamen-to(s), à consideração do director do IED.
- 3.1.6. **Participar no sistema de planeamento e organização**, através de reuniões de carácter regular promovidas pelo Gabinete de Planeamento de Ensino e/ou pelo respectivo Departamento

3.2. INVESTIGAÇÃO E FORMAÇÃO

- 18. Realizar pesquisa relacionada com a área científica a que está ligado, nomeadamente:
 - 18.1. a que visa aprofundar o conhecimento temático das cadeiras que lhe foram distribuídas e às quais presta apoio lectivo;
 - 18.2. a que se relaciona com a obtenção do grau de Mestre e a de Doutor;
 - 18.3. a que se inscreve nas actividades gerais de produção científica, através de:
 - a) elaboração de comunicações a serem apresentadas em seminários e colóquios nacionais e internacionais;
 - b) redacção de artigos para revistas especializadas, nacionais e estrangeiras;
 - c) ou redacção de outras publicações de natureza científica;
- 19. Adquirir e reforçar a formação específica e a preparação pedagógica no domínio do ensino a distância, através da frequência e aprovação em cursos básicos e acções de actualização programados pelo Instituto de Estudos Pós-graduados.

3.3. PROJECTOS E TAREFAS DA UNIVERSIDADE

- 20. Participar activamente em projectos da Universidade Aberta aos quais sejam afectos.

21. Desempenhar outras tarefas na Universidade Aberta para as quais a sua contribuição seja considerada necessária.

Lisboa, 17 de Março de 1992

O grupo de trabalho,

Directora da Unidade de Ensino
Directora da Unidade de Investigação
Coordenador de Ensino

ANEXO 4

LISTA EXEMPLIFICATIVA DE TEMAS DESENVOLVIDOS EM CONVÍVIOS E EM MÓDULOS NÃO FORMAIS REALIZADOS NO C. R. DA ESTREMADURA

Conferências:

- A romanização em Espanha
- Mundo moderno e intelectualidade
- A UNED na Estremadura
- Mérida monumental e artística
- António Machado, vida e poesia
- Roma: organização político-social
- A administração da justiça nos seus aspectos orgânicos e processuais

Convívios:

- Convívios de apresentação mútua
- Reuniões gerais de alunos
- Reuniões de alunos por Faculdades
- Convívios nacionais com acções diversas (ex: conferências sobre a romanização, visitas de estudo, concertos, e encontros de informais
- Reuniões de confraternização
- Reuniões para entrega de prémios



UNIVERSIDADE
AbERTA 
www.uab.pt

